

SYSTEME EDUCATIF, LINGUISTIQUE INEGALITE SOCIALE AU BURKINA-FASO

DIALLO Adama, M.R.
INSS/CNRST, B.P.7047
Ouagadougou, Burkina- Faso
adamadaya62@yahoo.fr
(226) 70-03-67-95

Résumé

Cet article cherchera à comprendre le système éducatif et les contradictions de la société burkinabe. Il sera un outil nécessaire qui va retracer le système éducatif burkinabè en analysant sa logique inégalitaire, la dichotomie du système formel/non formel, et l'attelage français/ langue nationale. Les objectifs éducatifs poursuivis dans la généralisation de l'instruction à travers les réformes montrent que le diagnostic du système éducatif demeure un défi : Les tentatives de réforme dont la plus importante est celle de 1979 n'ont pas abouti aux résultats espérés. En 1984, seuls 8% des 40.000 enfants du Burkina-Faso étaient scolarisés ; en 1996, 52% des deux millions d'enfants de 5 à 14 ans étaient scolarisés. Au niveau des principaux résultats attendus, il s'agira d'analyser la répartition des élèves dans plusieurs établissements du Burkina-Faso et de mener une enquête pour en mesurer les effets sur les inégalités scolaires. En conclusion l'enquête a porté sur une étude comparative des pratiques et innovations pédagogiques dans le formel et le non formel. Au Burkina-Faso, l'école demeure la clé présumée de l'ascension sociale. Au niveau de la méthodologie, d'abord, en menant le débat sur la gestion de la diversité linguistique dans le système éducatif du Burkina-Faso, une des principales interrogations consisteraient à se demander s'il faut utiliser les langues nationales à l'école comme objet d'enseignement/ apprentissage ou comme moyen d'enseignement/apprentissage. Ensuite, nous allons chercher à mener une étude comparative des deux systèmes éducatifs : l'éducation non formelle et l'éducation formelle dans l'utilisation des langues dans le système éducatif.

Mots-clés : inégalité sociale, système éducatif, contradiction, réforme, alphabétisation.

Abstract

This article will seek to understand the education system and the contradictions of Burkinabe society. It will be a necessary tool that will retrace the Burkinabe education system by analyzing its unequal logic, the dichotomy of the formal/non-formal system, and the French/national language connection. The educational objectives pursued in the generalization of education through reforms show that the diagnosis of the education system remains a challenge: The attempts at reform, the most important of which was that of 1979, did not lead to the hoped-for results. In 1984, only 8% of the 40,000 children in Burkina Faso were in school; in 1996, 52% of the two million children aged 5 to 14 were in school. In terms, of the main expected results, this will involve analyzing the distribution of students in several establishments in Burkina Faso and conducting a survey to measure the effects on educational inequalities. In conclusion, the investigation focused on a comparative study of educational practices and innovations in the formal and non-formal sectors. In Burkina-Faso, school remains the presupposed key to social advancement. At the level of methodology, first, in leading the debate on the

management of linguistic diversity in the education system of Burkina Faso, one of the main questions would consist of wondering whether national languages should be used at school. as an object of teaching/learning or as a means of teaching/learning. Next, we will seek to lead a comparative study in the twice educative system: non formal education and formal education in the use of languages in the education system.

Keywords: *social inequality, educational system, contradiction, reform, alphabetisation.*

Introduction

La gestion de la diversité linguistique dans le système éducatif du Burkina-Faso pose la question de la hiérarchie des statuts des langues qui se dégage de la réflexion ; si on intègre la fonction de langue d'éducation qui sera abordée plus loin. La question de savoir quelle(s) langue(s) reçoit quel(s) statut(s) et assume(nt) quelle(s) fonctions dans la gestion de la diversité linguistique est toujours éminemment politico-éducatif. On trouvera 'naturel' que la langue officielle puisse assumer toutes ou partie des autres fonctions (sauf la dernière) et qu'on puisse avoir alors l'équation langue officielle = langue nationale = langue d'enseignement. Il est important de savoir et de réfléchir sur les fondements et les objectifs de la gestion de la diversité linguistique appliquée à travers la politique linguistique du pays.

Cet article cherchera également à mener une étude comparative des deux systèmes éducatifs : l'éducation non formelle et l'éducation formelle dans l'utilisation des langues dans le système éducatif ; à comprendre les inégalités du système éducatif et les contradictions de la société burkinabè. Il sera un outil nécessaire qui va retracer le système éducatif burkinabè en analysant sa logique inégalitaire, la dichotomie du système formel/non formel, et l'attelage français/langue nationale. L'option éducative de généraliser l'instruction à travers les réformes, le diagnostic du système éducatif demeure un défi : Les tentatives de réforme dont la plus importante est celle de 1979 n'ont pas abouti aux résultats espérés. En 1984, seuls 8% des 40.000 enfants du Burkina-Faso étaient scolarisés ; En 1996, 52% des deux millions d'enfants de 5 à 14 ans étaient scolarisés. Il y'a également une logique d'inégalité des chances qui est renforcée par les pratiques de l'alphabétisation dans les écoles bilingues, les écoles satellites et les classes multigrades.

Une langue peut être utilisée à plusieurs niveaux et pour diverses fonctions dans le système éducatif. Maurer (1995 :189-190) donne des exemples de fonctions à considérer. Il y a des langues utilisées dans les médias et qui porte sur le système éducatif : quelles langues pour les journaux nationaux, la presse rurale, la radio, la télévision, etc. ?

La théorie méthodologique s'appuie clairement sur un échantillon qui est une sélection précise de personnes ciblée parmi une population donnée pour réaliser un entretien, une étude ou un sondage en vue d'obtenir une meilleure connaissance sur des informations précises. Elle s'appuie aussi sur méthode de cueillette de données pouvant contribuer à répondre à des questions de recherche, prendre des décisions éclairées en vue d'aider à réunir des informations dans le but de faire des observations et de prendre une décision politique. Enfin elle s'appuie sur une méthode d'analyse qui est un processus de sondage ou une enquête réalisée sur une population donnée entrant dans la

phase de traitement d'un ensemble d'informations recueillies et classifiées pour obtenir des résultats concrets.

La problématique consiste à montrer que la gestion de la diversité linguistique permet l'utilisation et l'expression de diverses langues dans le système éducatif à l'université, au secondaire et pour la formation professionnelle et des langues à utiliser dans l'enseignement primaire et le bilingue et l'alphabétisation.

Quelles langues pour les débuts, aussi bien comme médium que comme disciplines pour l'enseignement formel et l'alphabétisation ?

-Comment comprendre les inégalités du système éducatif dans les réformes, les innovations pédagogiques et les contradictions de la société burkinabè ?

-Quelle est la logique d'inégalité des chances qui est renforcée par les pratiques d'alphabétisation dans les écoles bilingues, les écoles satellites et les classes multigrades ?

-Quels sont les aspects des inégalités comparatives de l'enquête des pratiques pédagogiques dans le formel et le non formel ?

Notre hypothèse principale montre que l'inégalité et l'injustice du système éducatif et les contradictions de la société sont renforcées par l'inefficacité de l'apprentissage des langues nationales, par les réformes éducatives et les innovations pédagogiques, limitant ainsi les résultats. Notre hypothèse secondaire, montre qu'il y'a également une logique d'inégalité des chances qui est renforcée par les pratiques rétrogrades de l'alphabétisation dans les écoles bilingues, les écoles satellites et les classes multigrades.

L'objectif général consiste à identifier les inégalités sociales, les contradictions et les injustices dans le système éducatif de base non formel/formel en vue de l'amélioration de la qualité de l'apprentissage et de l'offre éducative. Les objectifs spécifiques se présentent de la manière suivante :

- Faut-il utiliser les langues nationales à l'école comme objet d'enseignement/ apprentissage ou comme moyen d'enseignement /apprentissage ?

-La faiblesse des réformes et l'inefficacité des innovations pédagogiques compliquent les apprentissages de base. L'élève apprend mieux et plus vite dans une langue qu'il/elle maîtrise. Toutefois sa performance reste quand même limitée à cause du privilège accordé au français.

-C'est à travers les innovations pédagogiques mal conçues et la faiblesse des réformes que l'on décèle l'inégalité des chances et les injustices des apprenants dans le formel et le non formel.

Au niveau de la méthodologie, d'abord, en menant le débat sur la gestion de la diversité linguistique dans le système éducatif du Burkina-Faso, une des principales interrogations consisteraient à se demander s'il faut utiliser les langues nationales à l'école comme objet d'enseignement/ apprentissage ou comme moyen d'enseignement /apprentissage. Ensuite, nous allons chercher à mener une étude comparative des deux systèmes éducatifs : l'éducation non formelle et l'éducation formelle dans l'utilisation des langues dans le système éducatif au Burkina-Faso.

I. Utilisation des langues nationales à l'école comme objet d'enseignement/ apprentissage ou comme moyen d'enseignement /apprentissage au Burkina-Faso

La gestion de la diversité linguistique au Burkina Faso est déterminée par le degré de contact et de brassage des langues. En effet les langues coexistent les unes aux autres mais ne partagent pas la même importance ni le même prestige. Le français « cassé » est tout ce qui n'est pas conforme au français de l'Hexagone et ce sur les plans phonétique, morphologique et syntaxique. Les locuteurs l'utilisent pour des besoins de communication, pour se faire remarquer car c'est une langue de démarcation. (Maurer, 1995 : 191) fait remarquer que :

« Pour avoir un sens, l'utilisation des langues dans l'enseignement et dans le système éducatif devrait refléter l'utilisation des langues dans la vie et procéder naturellement de celle-ci. Il n'y a que par ce biais qu'elle peut avoir un sens et être acceptée et respectée »

(Maurer, 1995 : 191) pense que le choix de la/des langue(s) d'enseignement revêt de grands enjeux : L'appellation équivalente de « langue première »). Dans les contextes de diversité linguistique, ce sont des langues du milieu maîtrisées et couramment utilisées par l'apprenant. Les L1 sont également souvent appelées « langue maternelle » (LM). Selon (l'UNESCO, 2003 :15),

« le terme de 'langue maternelle', largement employé, peut désigner des situations différentes. Elle se définit souvent comme : la (les) langue(s) que l'on a apprise(s) en premier ; la (les) langues(s) [à la/auxquelle(s)] on s'identifie – ou [à la/auxquelle(s)] les autres vous identifient – comme un locuteur natif ; la langue que l'on connaît le mieux et la (les) langue(s) que l'on emploie le plus ».

I.1 Pratique de la diversité linguistique

La place et la gestion de la diversité linguistique au Burkina Faso est déterminé par le degré de contact et de brassage des langues. En effet les langues coexistent les unes aux autres mais ne partagent pas la même importance ni le même prestige. Le français « cassé » est tout ce qui n'est pas conforme au français de l'Hexagone et ce sur les plans phonétique, morphologique et syntaxique. Les locuteurs l'utilisent pour des besoins de communication, pour se faire remarquer car c'est une langue de démarcation. Cette richesse et cette diversité linguistique dues au contact du français et des langues nationales a engendré de multiples erreurs, des fautes ou de simples écarts de langues par rapport à la norme.

L'éducation bilingue, à travers l'enseignement des langues nationales et du français permet d'accroître les connaissances de base et le taux de réussite des élèves. C'est fort de ce constat qu'il a été mis en place un programme qui

propose une scolarisation alternative bilingue (français-langue nationale) aux enfants de 9-12 ans exclus du système éducatif.

Cela se voit à travers le dynamisme particulier des locuteurs au regard de la diversité de leurs origines linguistiques et culturelles.

Si l'on considère cette expression typique du français dans les universités burkinabè comme un état de la francophonie, on est en droit de se poser des questions sur la réalité linguistique du français parlé par les étudiants, de la diversité linguistique de ce type de français, de l'extension de l'espace qui lui est réservé et de l'impact des rapports humains qui le forment.

1.2 langue maternelle et interférence des langues étrangères

Depuis l'indépendance, les dirigeants burkinabè proclament la diversité linguistique originale bâtie sur le français comme langue officielle suivie de l'anglais, de l'allemand et de l'arabe et des langues nationales (moore, jula fulfulde) ; dépourvue de toute connotation identitaire autre que le brassage culturel. Cette orientation plurilingue repose sur une politique des langues étrangères et nationales qui sera le socle commun de tous les enseignements issus de l'après-guerre. Aussitôt, un rapport de force et de domination (politique, socioculturelle et religieux) s'engage entre le français et les langues nationales comme le moore, le jula et le français parmi les classes paysannes et rurales. Les populations rurales et l'élite locale, dans leur rapport avec l'administration veulent conserver l'usage des langues locales et les francophones formés des intellectuels et des élites bourgeoises réclamaient la modernité, avec la langue française.

Il est connu que la diversité linguistique (interaction langues maternelles-langues étrangères) joue énormément sur l'apprentissage des apprenants. Les apprenants qui n'arrivent pas à se détacher quel que peu de leurs langues maternelles ou de leurs parlers locaux, empruntent beaucoup au français et à l'anglais, cassent le français et l'anglais en introduisant dans leurs discours des mots ou expressions venant de ces langues. Ces locuteurs ont beaucoup de difficultés à bien maîtriser la langue de travail qu'est le français.

D'autre part, l'apprentissage de l'anglais et de l'allemand et de l'arabe a été favorisé par-là, par le besoin de la mobilité et par la nécessité de partager les notions du discours universel. L'anglais, l'allemand et l'arabe sont, actuellement, dépourvus de toute connotation hégémonique au Burkina-Faso.

Toutefois (Abid-Houcine, 2007 :148) pense que :

« les burkinabè ne remettent pas en question la forte présence du français au Burkina-Faso et semblent l'admettre comme un effet direct et incontournable de la colonisation passée ».

Nous pouvons constater, néanmoins, qu'une rivalité s'est installée entre le français et l'anglais dans l'espace langagier burkinabè.

-Or il est bien connu chez les linguistes qu'un enfant qui maîtrise facilement sa langue maternelle en maîtrise facilement plusieurs autres. En d'autres termes, l'action explicite des États sur le statut et les fonctions des langues maternelles est fondamentale dans l'orientation des actions de réformes scolaires par exemple, et peut mieux stimuler la recherche en la matière. En effet, dans le cadre de la réforme des systèmes éducatifs, caractérisée dans plusieurs pays

par l'approche bilingue (langues locales en articulation avec les langues étrangères), l'élaboration de nouveaux curricula pourrait être plus transparente et plus porteuse si cette action était soutenue par une politique linguistique explicite.

Les instructions officielles de cet enseignement bilingue voudraient que l'enseignement- apprentissage de la langue seconde s'appuie sur les acquis des langues nationales notamment dans les disciplines linguistiques.

-Cet apprentissage va du français vers les langues maternelles c'est-à-dire de la L2 vers la L1.

Au Burkina-Faso, la question de l'enseignement bilingue a connu des approches diverses. Nous avons la méthode du bilinguisme de transfert qui consiste à commencer la scolarisation en langue nationale (pendant les 3 premières années) pour terminer ensuite en français. Il s'agit de partir des acquis pour faciliter l'apprentissage du français.

Nous avons aussi la méthode du bilinguisme équilibré où l'on accorde une place égale aux différentes langues en présence (français-langues nationales).

1.3 la gestion de la diversité linguistique dans le système éducatif et ses retombées sur les apprentissages

Les différences d'apprentissage et d'enseignement varient d'un pays à un autre. Ce qui appelle des solutions spécifiques à cause de l'impression de nos langues sur le subconscient de l'enfant. Ce qui joue sur l'apprentissage du français dans nos écoles. Ces raisons sont entre autres :

-L'existence de liens très forts entre langue, littérature et culture ;

-Une bonne formation des apprenants et une bonne acquisition du français passe par l'option d'une didactique français-langues maternelles plus adaptée à la situation linguistique de nos apprenants ;

-Le français, outil privilégié d'acquisition des connaissances, représente le trait d'union entre les locuteurs des langues maternelles

1.3.1 Impact positif des langues maternelles sur l'acquisition de la langue française chez nos apprenants.

Pour la (CONFEMEN, 1986 : 56)

« Point n'est besoin de développer des arguments en faveur de l'utilisation de nos langues. Le vrai débat est celui des modalités d'introduction progressive et judicieuse de celle-ci dans le système éducatif formel qui présuppose une politique linguistique cohérente. Chaque enseignant devra donc adapter une méthode d'apprentissage de la langue selon le niveau de l'apprenant ».

En classe d'initiation (préscolaire, primaire), la priorité doit être donnée à l'oralité. Les petits-enfants s'expriment beaucoup plus facilement dans leurs langues maternelles et participent mieux à l'animation que ceux à qui on a imposé la langue française dès la maternelle.

-Au secondaire, les enseignants seront orientés vers des dialogues vivants et des cours de linguistique structurale, de programmation des difficultés phonétiques et grammaticales dégagées au préalable par des études comparées entre le français et les langues nationales véhiculaires du Burkina-Faso (moore, jula fulfulde).

Le professeur de français doit avoir des compétences multiples entre autres :

- De maîtrise des notions à enseigner sous forme de curricula
- Une relative connaissance du profil linguistique de ses élèves

Ceci l'aiderait à comprendre l'interférence des langues maternelles de ses apprenants dans leur parler et leurs écrits avec la langue française.

1.3.2 Les enseignements utiles à tirer des différentes expériences

Les enseignements utiles à tirer des différentes expériences constituent la synthèse des données obtenues sur le terrain. Elles permettent de tirer les conclusions suivantes :

-L'utilisation pour la scolarisation des enfants d'une langue qu'ils connaissaient déjà semble améliorer les résultats de cette scolarisation tandis qu'à l'inverse on multiplie les difficultés en introduisant à la fois l'écriture, le calcul et un code inconnu, la langue officielle.

-L'utilisation d'une langue nationale burkinabè dans les premières années du primaire améliore les résultats et n'altère pas l'apprentissage ultérieur du français (ou de n'importe quelle langue étrangère).

- La moyenne de redoublement est deux fois plus faible chez les préscolarisés (0,80 année) que chez les autres (1,50 année) et en conséquence l'âge moyen de sortie des CM2 se situe vers douze ans pour les uns et quatorze ans pour les autres.

Les résultats scolaires des enfants préscolarisés en langue nationale semblent plus liés au fait que ces derniers n'utilisent que la langue nationale pour leurs premières acquisitions scolaires sans être confrontés aux difficultés d'apprentissage d'une langue seconde comme le sont les enfants entrant directement au CI.

- La période de 3 à 6 ans est cruciale pour le devenir de l'enfant, à travers la socialisation, la structuration de la personnalité et la maîtrise définitive du langage.

Avec ces principaux enseignements, pour la (CONFEMEN, 1986 : 56) il s'agit de :

« L'objection classique selon laquelle les langues nationales ne sont pas assez outillées pour l'usage scolaire, est unanimement rejetée. Les problèmes d'aménagement linguistique résultent bien plutôt des situations politiques que des problèmes de codification langagière ».

Pour éviter un saut dans l'inconnu linguistique après les débuts en langues nationales, il faudra une sorte d'articulation langues nationales/langues étrangères ayant le statut de langues officielles. Il faut prévoir un pont, une passerelle pour éviter les brusques ruptures préjudiciables à l'apprenant. Quelles options pour les langues nationales à l'école ?

Une question importante mérite d'être posée : « de quels savoirs le français est-il le véhicule ? ».

(BAUDIN, 1992 :125) répond en disant que :

« Jusqu'à maintenant, certainement pas des savoirs dont l'enfant des pays du Sahel a eu l'expérience dans son entourage avant d'entrer à l'école ; ni les savoirs du berger guidant et soignant ses animaux, ni les techniques artisanales du vannier et du teinturier, ni les compétences du guérisseur choisissant ses simples recettes, ni les milles et une inventions des petits métiers de la ville. En arrivant en classe, l'écolier abandonne avec sa langue maternelle toute l'identité culturelle qu'elle a permis de mettre en place et de transmettre ; la langue française et la connaissance ne font alors qu'un seul bloc, tout le savoir passe par la parole du maître et tout ce qui n'est pas parole du maître n'est pas savoir ».

II. Etude comparative des deux systèmes éducatifs : l'éducation non formelle et l'éducation formelle

Cette étude compare les deux systèmes d'éducation : l'éducation non formelle, utilisant les langues nationales comme médium (cas de l'alphabétisation), et l'éducation formelle, utilisant le français.

Au Burkina-Faso, le système éducatif est ségrégatif à cause du clivage des classes sociales mais surtout à cause de l'inégalité des filières et des établissements. Depuis 1980, on constate une forte croissance de la demande scolaire, l'incapacité de l'état à répondre à cette demande et le développement du processus de privatisation du secteur de l'éducation (80% des écoles du pays sont privées et 20% sont publiques) et la déréglementation du système éducatif. Il y a également une logique d'inégalité des chances qui est renforcée par les pratiques néfastes de l'alphabétisation dans les écoles bilingues, les écoles satellites et les classes multigrades.

II.1 l'introduction des langues nationales dans l'enseignement

Estimant qu'avec l'introduction des langues nationales dans l'enseignement, "on est en train de mettre l'avenir de la Haute-Volta dans un carcan", (GUIRMA, 1981 : 2) réagit ici à la série de publications sur les langues nationales parues dans le quotidien L'Observateur.

L'auteur y exhorte d'abord ses concitoyens à "assumer notre histoire, quelle qu'elle fut, sans complexe". Puis, il fait remarquer que "les nations naissent par césarienne" et que c'est l'émergence (et l'imposition) du français en France, de l'anglais en Angleterre et aux USA, dans les contextes de multilinguisme qui ont fait de ces pays de grands pays.

Enfin, l'auteur brandit le danger de la balkanisation culturelle et de l'éclatement des frontières de la colonisation par des "regroupements culturels par affinité ethnique" et conclut que pour notre pays, "une langue unique, le français, est la seule assurance d'une civilisation originale"

L'auteur (SANWIDI, 1981 : 7.), vient renforcer la position de (GUIRMA, 1981 :1) et fustiger les "diplômés incultes », incapables de dépasser leur « égoïsme individuel, tribal, national et "nègre" pour atteindre une réflexion sur l'homme et son progrès ». Après des développements stigmatisant le culte des valeurs ancestrales et du passé moaga, l'auteur (SANWIDI, 1981 : 7.), dénonce :

« L'arbitraire et le caractère profondément anti-démocratique du choix de 3 langues nationales comme langues d'enseignement dans le cadre de la réforme de l'éducation, ainsi que la hargne anti-française ».

qu'il décèle derrière les propos favorables à l'utilisation des langues nationales. Il termine par un plaidoyer pour le français.

Cet article du Directeur de l'Institut National d'Éducation d'alors vient après le plaidoyer de OUOBA (1981 a,b,c) pour les langues nationales, le plaidoyer de GUIRMA (1981) et de GUISSOU (1981) contre les langues nationales et leur introduction dans le système éducatif dans le cadre de la réforme.

II.2 choix du gouvernement : l'option de la mort de nos langues ou de leur revalorisation

L'auteur révèle d'abord qu'entre "l'option pour la mort sûre et certaine de nos langues nationales à long terme" et l'option de leur revalorisation, le gouvernement a choisi la revalorisation. Viennent ensuite un rappel des objectifs de la réforme et un certain nombre de clarifications concernant la place du français dans la réforme, les conditions d'utilisation des 3 langues, et, en conclusion, une réfutation des intentions de balkanisation de la réforme et enfin un ralliement aux défenseurs des langues nationales.

Réagissant à l'article de SANWIDI (1981), (GUISSOU, 1982 : 11) invite d'abord à situer le débat sur la revalorisation des langues nationales sur un plan théorique et politique et non sur un plan (strictement) administratif. Le reste de l'article est un développement de la notion de culture nationale :

"Il n'existe pas encore une culture nationale en Haute-Volta", donc pas de culture nationale à revaloriser par l'introduction des langues nationales à l'école; en fait, l'attention aux langues nationales, la constitution des "sous commissions nationales de langues"...relèvent d'un "culte de la différence", lequel "conduit inéluctablement à la division"

Dans cette deuxième partie de son article, (GUISSOU, 1982 : 7) montre d'abord comment, selon lui, les 3 objectifs fondamentaux de la réforme peuvent être atteints sans l'introduction des langues nationales à l'école. Analysant ensuite le sens dans lequel tourne "la roue de l'histoire", l'auteur affirme que :

" La Sélection naturelle des valeurs socio-culturelles selon les besoins et les exigences du progrès national" joue contre les langues nationales.

En conclusion, il invite à faire "confiance en notre peuple pour "voltaïser" ou nationaliser le français".

Au cours d'une interview du ministre de l'Éducation Nationale de l'époque, les questions touchant à la réforme et aux langues nationales avaient trait:

- au coût de la réforme;
- aux sentiments selon lesquels les enfants des écoles expérimentales seraient essentiellement ceux des paysans et pas ceux des intellectuels ;
- aux solutions que la réforme trouvera au phénomène de l'exode rural ou de l'émigration des déchets de l'école ;
- au nombre de langues sur lesquelles porte l'expérimentation et aux raisons de leur choix ;
- aux difficultés que les enfants de fonctionnaires affectés rencontreraient en passant d'une zone linguistique à une autre.

Dans cet article, l'auteur ILBOUDO (Eustache, 1984 : 22-23), accueille avec un "enfin ouf! il était temps " la décision du Conseil National de la Révolution (CNR) de mettre fin à la réforme scolaire qui était alors en cours d'expérimentation. Après un procès de dénonciation du colonialisme l'auteur présente :

"l'école coloniale ou l'école impérialiste qui, par tous ses méfaits, justifiait effectivement une réforme, le projet de réforme qui venait d'être arrêté comme une "réforme - assassinat dont la déraison et la méchanceté n'avaient d'égales que la perte de milliers d'enfants innocents"... et préconise une réforme populaire pour une école populaire où les langues nationales mooré, jula, fulfuldé seraient instituées"

(Sandwidi, 1981 : 23) poursuit en disant que :

"Dans la première étape, [...] non pas au niveau de l'enseignement primaire, mais celui du secondaire ... en lieu et place de certaines langues dites secondaires (anglais, allemand, espagnol, arabe, italien, grec, latin, etc.), nous proposons celui de nos langues nationales. Cela semble être la place où nos langues [qui] sont nous-mêmes gêneraient moins la langue française qui, selon l'auteur, prête aujourd'hui l'image de l'aide qui nous aide à nous passer de l'aide".

II.2 l'évaluation des méthodes d'alphabétisation

La production à l'école serait maintenue et la "double école" (un système de double vacation) instituée. L'article fait ressortir l'importance de l'alphabétisation pour permettre au peuple d'accéder à la connaissance qui est d'ordre socio-culturel endogène (Sandwidi, 1981 : 29). Poursuit en montrant que c'est :

"Le moyen le plus sûr de démystifier le pouvoir de l'argent sur lequel est basé le système capitaliste. D'autre part, il est tout aussi vrai que développer l'économie en

traînant un peuple analphabète est une gageure qui s'est démontrée impossible à tenir".

Se pose alors, dans un pays multilingue comme le Burkina, le problème de la langue d'alphabétisation, résolu en ces termes par (Sandwidi, 1981 : 30)

" Au Burkina, quelle est la langue qui permet l'accès à la connaissance scientifique, technique et aussi historique ? De toute évidence, c'est le français" et une langue comme le Moore ne peut donc pas être la langue d'alphabétisation.

Pour ce qui est des méthodes d'alphabétisation, les méthodes cubaines et nicaraguayennes sont préconisées ; les textes de base doivent être "élaborés de façon centralisée" et " tous ceux qui savent lire et écrire [doivent] participe[r] à la tâche d'alphabétisation" (ibid.).

Approchant la question de la réforme d'un point de vue sociologique, (SANOU, 1981 : 30) révèle d'abord que :

"la restructuration et la redistribution, après la colonisation, du pouvoir économique de la société [burkinabè] autour et en fonction de l'école et de ses certifications, ainsi que la polarisation de la société burkinabè en deux classes fondamentalement antagonistes : "la paysannerie et la bureaucratie".

Il montre ensuite comment la bureaucratie utilise le système éducatif pour garantir et perpétuer ses intérêts au détriment de la paysannerie. Toutefois, (SANOU, 1981 : 30) veut montrer que :

"pour assurer sa légitimité de classe dirigeante, la bureaucratie est tenue, non seulement de professer sa dévotion aux masses, mais aussi de poser de temps en temps quelques actes concrets qui matérialisent cette profession".

II.3 Attribution de l'échec de l'école à une origine coloniale

Les propositions de réformes dans lesquelles l'échec de l'école est attribué à son origine coloniale, au caractère étranger de la langue d'enseignement etc., occultant ainsi les vraies causes de la situation.

L'école actuelle garantissant des intérêts vitaux de la bureaucratie, quelles chances y'a-t-il que cette dernière applique la réforme profondément ? Et puis ce n'est pas une transformation de l'école qui transforme la société mais bien l'inverse, parce que c'est la société qui secrète l'école.

(SANOU, 1989 : 26) : "Qui a peur de l'utilisation des langues nationales dans l'éducation? »

L'auteur se donne pour but de :

"se livrer à une étude sociolinguistique en profondeur pour clarifier la problématique des langues nationales dans

l'éducation, et aussi la problématique de l'éducation, en faisant ressortir les enjeux et les forces derrière les différentes prises de position ouvertes ou camouflées, et la véritable nature de l'éducation scolaire".

Après avoir passé en revue les avantages souvent cités de l'enseignement dans les langues nationales (p3-9), l'auteur développe ensuite le "pourquoi de la résistance aux langues nationales ?" (p 15) ainsi qu'une réflexion sur "éducation, langue et pouvoir" (p 15-22) où il fait valoir à la page 23 .que :

"la culture et la langue utilisées à et par l'école ne sont pas celles des masses populaires, mais celles d'élites socio-politiques et culturelles qui ont plus d'affinités entre elles à travers le monde qu'elles n'en ont avec leurs masses nationales respectives"

II.4 Analyse des réformes des systèmes éducatifs au burkina selon le modèle explicatif proposé par sanou (1988)

S'appuyant ensuite sur un modèle explicatif proposé par SANOU (1988) dans son analyse des réformes éducatives au Burkina (cf. supra : « Avant-propos pour une réforme de l'éducation au Burkina Faso »), montre que les arguments contre les langues locales sont le simple reflet de la lutte qui oppose d'une part une classe dirigeante (la bureaucratie selon les termes de SANOU) qui tire son pouvoir de la maîtrise du français et gère son pouvoir avec cette langue, et, d'autre part, une classe dominée, la paysannerie, locutrice des langues nationales. D'où le caractère particulièrement parcimonieux des concessions pour l'utilisation des langues nationales et, au contraire, l'acharnement d'une lutte (faisant feu de tout bois) contre leur entrée notamment dans le système d'éducation formelle.

Cette étude compare les deux systèmes d'éducation : l'éducation non formelle, utilisant les langues nationales comme médium (cas de l'alphabétisation), et l'éducation formelle, utilisant le français, et soutient qu'ils ont tous échoué au vu du faible taux d'alphabétisation tant dans les langues nationales (16,17%) qu'en français (environ 15%).

L'auteur préconise une éducation bilingue langue nationale-français ainsi que l'attribution de fonctions importantes aux langues nationales, notamment dans le cadre de la décentralisation, ce qui contribuerait à mieux motiver les candidats à l'alphabétisation dans les langues nationales.

Cet article retrace les faits saillants qui ont marqué l'évolution de la question de l'utilisation des langues nationales au Burkina Faso.

Sur l'axe de la recherche, l'article examine l'évolution quantitative et qualitative des études linguistiques ainsi que des ressources en personnel technique qui ont permis de réunir une somme de connaissances objectives sur les langues du Burkina et contribué à l'émergence d'une certaine littérature dans les langues nationales, toutes choses qui ont été déterminantes dans l'entrée de ces langues dans le système éducatif.

II.5 Actualisation de l'utilisation des langues nationales dans l'éducation formelle ou non formelle

Après un bref examen du contexte éducatif et linguistique du Burkina Faso, l'étude rapporte les résultats, jugés encourageants, des trois premières années de l'expérimentation d'un programme de quatre ans de scolarisation bilingue (mooré-français) accélérée destinée à des enfants non scolarisés de 9-14 ans du département de Loumbila (province d'Ouhritenga, Burkina Faso) et discute des perspectives qu'ouvre ce programme pour l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif, la recherche de passerelles entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle et la gestion du multilinguisme dans notre système éducatif ouvre aujourd'hui, la perspective de la mise en oeuvre d'un développement durable au profit du plus grand nombre.

L'échantillon de textes résumés ci-dessus montre bien à quel point la question de l'utilisation des langues nationales dans l'éducation formelle ou non formelle reste d'actualité. Il n'en demeure pas moins qu'au niveau officiel, la question ne semble plus être de savoir « les langues nationales dans l'éducation, pourquoi ? » mais plutôt « les langues nationales dans l'éducation, comment ? ». La preuve la plus remarquable est la stipulation, dans l'article 4 (Titre I "Dispositions Générales") de la Loi n ° 013/96/ADP portant orientation de l'éducation au Burkina, adoptée le 09 mai 1996, selon laquelle :

"les langues d'enseignement [au Burkina Faso] sont le français et les langues nationales. D'autres langues interviennent comme véhicules et disciplines d'enseignement dans les établissements d'enseignement. L'organisation de l'enseignement des langues est précisée par décret pris en conseil des ministres".

C'est cette disposition de la loi qui rend légale l'utilisation des langues nationales dans l'éducation formelle, notamment dans les premières années des « Ecoles Satellites ». De plus en plus de pays « francophones » d'Afrique commencent juste à se tourner vers des programmes expérimentaux basés sur des modèles de sortie précoce ; les pays « anglophones » ont une plus longue expérience de l'enseignement en LM pendant les 3 à 4 premières années de l'enseignement primaire suivi par l'anglais, et ce même pendant l'ère coloniale.

La langue maternelle tout au long de la scolarité et la langue officielle/étrangère sont enseignées comme matière par un professeur spécialisé ;

Un support double : langue maternelle peut être utilisée au moins jusqu'en CM1 - CM2, suivie par une utilisation graduelle de la langue officielle/étrangère pendant au maximum 50% de la journée/ matière jusqu'à la fin de la scolarité.

Le modèle d'enseignement soustractif : L'objectif du modèle soustractif est d'amener les apprenants à abandonner la langue maternelle et à employer la langue officielle/étrangère comme moyen d'instruction dès que possible. Quelquefois, cela implique d'opter directement pour la langue officielle/étrangère

comme moyen d'instruction dès la première année d'école. Beaucoup de pays « francophones » et « lusophones » d'Afrique utilisent ces modèles hérités de l'ère coloniale.

Dans ces pays, la langue maternelle a été instituée dans le système scolaire non formel en tant que moyen d'instruction et également en tant que matière d'enseignement.

Les modèles d'enseignement additifs (bilingues) : Dans le modèle d'enseignement bilingue, l'objectif est d'utiliser la langue maternelle tout au long de la scolarité (avec la langue officielle/étrangère enseignée comme matière) ou d'utiliser la langue maternelle plus la langue officielle/étrangère comme deux moyens (doubles) d'instruction jusqu'à la fin de la scolarité.

Dans le modèle d'enseignement additif, la langue maternelle n'est jamais supprimée en tant que moyen d'instruction et est toujours utilisée pendant au moins la moitié de la journée. De ce fait, l'objectif est d'atteindre un très bon niveau en langue maternelle plus un niveau élevé dans la langue officielle/étrangère. Cependant beaucoup reste à faire pour que les personnes qui ont eu accès à l'éducation principalement à travers les langues nationales aient aussi accès aux mêmes avantages que ceux qui y entrent par la porte royale du français et n'aient pas l'impression de s'être trompées de porte ou de s'être complètement égarées.

Conclusion

Cet article a cherché à comprendre les inégalités du système éducatif et les contradictions de la société burkinabè. C'est un outil important qui a retracé le système éducatif burkinabè après avoir analysé sa logique inégalitaire, la dichotomie français/langue nationale pour le système formel/non formel, et l'attelage français/ langue nationale. Depuis l'accession du Burkina Faso à l'indépendance en 1960, le système éducatif a connu des réformes ou tentatives de réforme et des innovations pédagogiques en vue d'une meilleure cohérence entre le contenu de l'école et ses finalités. .A travers l'option éducative en vue de généraliser l'instruction à travers les réformes, le diagnostic du système éducatif a dressé un constat sévère : les tentatives de réforme dont la plus importante est celle de 1979 n'ont pas abouti aux résultats espérés. En menant le débat sur l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif formel, une des principales interrogations consisteraient à se demander s'il faut utiliser les langues nationales à l'école comme objet d'enseignement/ apprentissage ou comme moyen d'enseignement/ apprentissage ; ensuite, de chercher à savoir la ou les langues à choisir. Il s'agira donc de discuter des perspectives qu'ouvre ce programme pour l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif, la recherche de passerelles entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle et la gestion du multilinguisme dans notre système éducatif aujourd'hui, en vue de la mise en œuvre d'un développement durable au profit du plus grand nombre.

Résultats

Cet article s'interroge sur les différentes solutions qu'apportent les systèmes éducatifs à la question des inégalités de compétence des élèves. Au niveau des principaux résultats attendus, il s'agira d'analyser la répartition des élèves dans plusieurs établissements du Burkina-Faso et de mener une enquête pour en mesurer les effets sur les inégalités scolaires. Au Burkina-Faso, le système éducatif est ségrégatif à cause du clivage des classes sociales mais surtout à cause de l'inégalité des filières et des établissements.

La gestion de la diversité linguistique dans le système éducatif du Burkina-Faso pose la question de la hiérarchie des statuts des langues qui se dégage de la réflexion. Si on intègre la fonction de langue d'éducation, la question de savoir quelle(s) langue(s) reçoit quel(s) statut(s) et assume(nt) quelle(s) fonctions dans la gestion de la diversité linguistique est toujours éminemment politico-éducatif.

On trouvera 'naturel' que la langue officielle puisse assumer toutes ou partie des autres fonctions et qu'on puisse avoir alors l'équation langue officielle = langue nationale = langue d'enseignement. Il est important de savoir réfléchir sur les fondements et les objectifs de la gestion de la diversité linguistique appliquée à travers la politique linguistique du pays. C'est à travers les innovations pédagogiques mal conçues et la faiblesse des réformes que l'on décèle l'inégalité des chances et les injustices des apprenants dans le formel et le non formel.

Introduire les langues nationales à l'école comme objet d'enseignement / apprentissage, consisterait par exemple à prévoir dans le programme des écoliers et élèves des heures de cours de langues nationales pour les découvrir, pour s'exprimer, pour savoir mieux lire, écrire, compter dans ces langues ; bref, pour mieux les parler. Utiliser les langues nationales comme objet, c'est leur réserver un crédit horaire comme aux autres enseignements ou matières : mathématiques, sciences physiques, sciences de la vie et de la terre, sciences sociales, etc.

Recommandations

Nous, contributeurs, appellerons non seulement à l'urgence mais seront considérés surtout comme de fortes interpellations des acteurs de la société civile à agir dans le sens de la recherche d'un consensus au niveau de l'orientation scolaire et des innovations pédagogiques. Des décideurs politiques sont invités à revoir l'adoption de textes de lois relatifs au statut et à l'utilisation des langues nationales ; la loi d'orientation du système éducatif et à poursuivre la phase d'introduction des langues nationales à l'école ; depuis la cession des écoles par l'œuvre d'entraide suisse en mettant en place des budgets pour leur suivi. Nous avons aussi la création d'un office burkinabè des langues pour faciliter la recherche, la concertation et la prise de décisions en matière d'aménagement linguistique. Des collectivités locales et territoriales devront prendre le relai de l'état dans la décentralisation et la gestion des écoles pour un meilleur suivi sur

les conditions d'introduction des langues nationales dans les systèmes éducatifs au BurkinaFaso. Nous interpellons les organismes internationaux œuvrant pour les droits humains à agir pour éradiquer les inégalités du système éducatif et les contradictions de la société burkinabè et l'inadaptation du système linguistique, pour donner les mêmes chances d'humanité aux populations burkinabè et à mettre fin aux différentes formes de discriminations (endogènes ou exogènes) dont celles-ci sont victimes.

Bibliographie

ABID-HOUICINE S (2007), « Enseignement et éducation en langues étrangères en Algérie : la compétition entre le français et l'anglais ». *In Droit et Culture*, n° 54/143-156.

BAUDIN, André (1992), "Le laboratoire des jeunes années. La langue de la construction des savoirs". *In Diagonales n° 21*, p. 36.

CONFEMEN (1986). *Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs*. Bilan et inventaire. Paris: Honoré Champion.

CUMMINS, Jim et alii (1986), *Bilingualism in education. Aspects of theory, research and practice*. Londres : Longman.

DALBÉRA, Claude (2003), *Education bilingue et francophonie*. Communication à la rencontre nationale sur l'éducation bilingue, Ouagadougou, 8-10 mai 2003.

DALGALIAN, Gilbert (2000), *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris : l'Harmattan.

GUISSOU, Basile Laetare (1981a), "C'est la vérité". *In L'Observateur*, N° 2079 du 27/4/1981, pp1,6,7.

GUISSOU, Basile Laetare (1981b), "Langues nationales : le débat rebondit" (théorie d'une réforme ou administration neutre d'une réforme ?). (1^{ère} partie). *L'observateur du 11/6/1981 N° 2109 pp 1,10,11*.

GUISSOU, Basile Laetare (1981c), "Langues nationales : le débat rebondit" (théorie d'une réforme ou administration neutre d'une réforme ?). (2^{ème} partie). *In L'observateur du 12 au 14/6/1981 N 2110 pp 6,7*.

GFELLER, Elisabeth (2000), « La société et l'école face au multilinguisme ». Paris : Karthala.

MAURER, Bruno (1995). La didactique du FLS, entre approches communicatives et français de scolarisation. *In Tréma*, 7, 1-11.

Les communications (2002), Ouagadougou : Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, 547P.

NIKIEMA (Norbert), (1996), « Evolution de la question de l'utilisation des langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso de l'indépendance à nos jours ». Communication au Colloque sur le thème « *Burkina Faso: 100 ans d'histoire (1895-1995)*, Ouagadougou, 12-17 décembre 1996.

NIKIÉMA, Norbert (1994), « Les langues nationales et intérêts de classe ». *In Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : états des lieux et perspectives. Actes du colloque organisé du 2 au 5 mars 1994 à Ouagadougou*. Pp.131-144. Ouagadougou : MESSRS

Rapport Général des Assises Nationales sur l'Éducation au Burkina Faso, (2003), Ouagadougou. Burkina Faso, MEBA, 1993. UNESCO. *In Document cadre : L'éducation dans un monde multilingue*. Paris: Unesco.

NIKIEMA, Norbert (1998), « A la recherche de formules alternatives d'éducation dans la perspective d'un développement durable au profit du plus grand nombre ». In *Actes de la 3^e édition du Forum national de la recherche scientifique et des innovations technologiques (FRSIT), sur le thème « Recherche scientifique et développement durable »*, Tome 2 :

KAMBOU, Moses Kwadwo (1995), « Language and education in francophone Africa: the case of Burkina Faso ». In *Hutchison, J. & M. Guessan, eds., 1995: The language question in francophone Africa West Newbury, Massachussets : Mother tongue edition*, p. 33-45.

KEDREBEGO Gérard (1995), « Francophonie and african development : myth or reality ? ». Dans *Hutchison, J. & M. Guessan, eds., 1995 : The language question in francophone Africa. West Newbury, Massachussets : Mother tongue, edition*, p.21-32.

NIKIEMA, Norbert (1995), « Problématique de l'utilisation des langues nationales à l'école dans le contexte du conflit des intérêts de classes au Burkina Faso ». In *Cahiers du CERLESHS, N° 12, 1995*, p. 213-235.

Actes du colloque sur les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso: état des lieux et perspectives, Ouagadougou, 2-5 mars 1993. Ouagadougou : Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation de Masse, 188 pages.

SANOU, Fernand (1988), « Avant-propos pour une réforme de l'éducation au Burkina Faso : les intérêts des bureaucrates burkinabè dans l'école et sa réforme ». In *Annales de l'INSHUS ET DE L'INSULA*, Université de Ouagadougou p. 191-283.

LUTTE COMMUNISTE (1985), "Plan quinquennal. La campagne d'alphabétisation". In *Lutte communiste, du groupe quatrième internationale posadiste, Burkina Faso. Année 1, N 2 du 1 août 1985*, p 29-31

ILBOUDO Eustache (1984), "Quelle réforme scolaire au Burkina ?". In *Carrefour Africain, hebdomadaire National d'Information du Burkina Faso, N 855 du 2 Novembre 1984*, p. 20-23

SANWIDI, Ignace (1982) : "Débats". La réforme de l'éducation. In *L'Observateur, N° 2557 du 18/1/1982* pp 10-11.

SANWIDI, Ignace (1981), "Langues nationales et réforme de l'éducation". In *L'Observateur N° 2081 du 29/4/1981* pp 1-6-7.