

ANALYSE DE LA PLACE DU SYSTEME EDUCATIF ET DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE EN MATIERE D'EDUCATION AU BURKINA-FASO

Dr. DIALLO Adama, M.R.

INSS/CNRST, B.P.7047

Ouagadougou, Burkina-Faso

adamadaya62@yahoo.fr

Tel : (226) 70-03-67-95

RESUME

Cet article fait une analyse du système éducatif et de la politique linguistique en matière d'éducation de la société burkinabè. C'est un outil important qui définit le système éducatif et linguistique burkinabè. Elle définit également le choix, la fonction et la place de la langue dans le système éducatif, la définition de la politique linguistique à travers l'alphabétisation, les réformes éducatives et linguistiques dans le formel et le non formel. Les objectifs de cet article chercheront à comprendre la nature du système éducatif, linguistique et la politique linguistique de la société burkinabè. La problématique éducative poursuivie dans la généralisation de l'instruction à travers les réformes montre 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. 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 de l'inégalité scolaire sur le rendement scolaire. En conclusion cette enquête sera un outil nécessaire qui va retracer le système éducatif burkinabè en analysant, la dichotomie français/langue nationale, le système formel/non formel et l'attelage français/ langue nationale. La méthodologie porte d'abord sur l'utilisation des langues nationales à l'école comme objet d'enseignement/ apprentissage ou comme moyen d'enseignement/apprentissage. Pour cela, nous allons chercher à mener une étude comparative des deux systèmes éducatifs : l'éducation non formelle et l'éducation formelle. Ensuite le second thème porte sur la politique en matière d'éducation et va porter sur le système formel/non formel et les activités de l'alphabétisation.

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

Abstract

This article makes analyze of the education system and the linguistic politic in terms of education in Burkinabe society. It is an important tool, which defines the Burkinabe educational and linguistic system. It also defines the choice, function and place of language in the education system, the definition of language politic through literacy, educational and linguistic reforms in the formal and non-formal sectors. The objectives of this article will seek to understand the nature of the educational and linguistic system and the linguistic politic of Burkinabe society. The educational problem pursued in the generalization of education through reforms which shows that the diagnosis of the education system remains a challenge: The attempts at reform, the most important of which was that one of 1979, did not lead for the hoped results. 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 of measure to the effects of educational inequality on academic performance. In conclusion, this survey will be a necessary tool, which will trace the Burkinabe education system by analyzing the French/national language dichotomy and connection and the formal/non-formal system. The methodology focuses first on the use of national languages at school as an object of teaching/learning or as a means of teaching reforms. To do this, we will seek to conduct a comparative study of the two educational systems: non-formal education and formal education. Then the second theme concerns linguistic politic in education and will focuses on the formal/non-formal system and alphabetization activities.

Keywords: social inequality, education system, contradiction, reform, alphabetization.

INTRODUCTION

Cet article cherchera 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 français/langue nationale pour le 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.

Pour ce faire, l'enquête va porter sur une étude comparative des pratiques pédagogiques dans le formel et le non formel. Au Burkina-Faso, l'école demeure la clé présumée de l'ascension sociale. Depuis 1980, on constate une forte croissance de la demande scolaire, l'incapacité de l'état à répondre à cette demande, le développement du processus de privatisation du secteur de l'éducation et la déréglementation du système éducatif (80% des écoles du pays sont privées et 20% sont publiques).

Des études antérieures sont disponibles sur l'expérimentation de l'éducation bilingue dans le non formel et de l'étude des langues nationales) dans ADEA, (2005), (2006) ; BAKER, (C.), (1993), (1996) ; CATRY-KOMAREK, (M.), (2005) ; HAMMERS (J.), (F.) et BLANC (M.), (1983); etc. Toutefois, s'agissant en particulier de l'alphabétisation, on trouve des informations sur l'étude des langues nationales dans les travaux NIKIEMA (N.), (2000a,b), (2003), (2005), (2011) et de ILBOUDO, (P.), (T.), (2003a,b,c), (2004) ; (2007), (2009).

Pour mener à bien notre étude, notre approche théorique cherchera à mener une étude comparative de la politique linguistique des deux systèmes éducatifs : l'éducation non formelle et l'éducation formelle ; 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 étant de généraliser l'instruction à

travers les réformes, le diagnostic du système éducatif montre que les résultats sont décevants.

Dans la problématique nous montrons que si l'option éducative de généraliser l'instruction à travers les réformes, le diagnostic du système éducatif demeure un défi : Les tentatives de réforme n'ont pas abouti aux résultats espérés ; l'inégalité du système éducatif et les contradictions de la société burkinabè sont doublées d'une privatisation accrue de l'école burkinabè.

-Comment comprendre le système éducatif au Burkina-Faso avec les réformes, les innovations pédagogiques et les contradictions de la société burkinabè ?

-Quelle est la logique des réformes dans les pratiques de l'alphabétisation dans les écoles bilingues, les écoles satellites et les classes multigrades ?

-Quels sont les aspects comparatifs 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.

L'objectif général consiste à examiner la situation de bi/plurilinguisme dans le système éducatif burkinabè en termes d'analyse de l'interrelation entre les langues nationales et le français, en vue de l'amélioration de la qualité de l'offre éducative.

Les objectifs spécifiques se présentent de la manière suivante :

Plus précisément, il s'agira de :

- cerner la politique linguistique du Burkina Faso en matière d'éducation, à travers le dispositif législatif et réglementaire mis en place ;
- rendre compte des expériences d'enseignement bilingue et des modalités d'articulation des enseignements en langues nationales et en français ;

- donner une idée de l'efficacité interne de l'éducation bilingue à travers notamment les résultats des élèves des écoles bilingues aux examens officiels ;
 - examiner les paramètres pris en compte pour une articulation des langues de scolarisation dans les expériences d'enseignement bi/plurilingue,
 - rendre compte du profil de formation générale des enseignants.
- La méthodologie porte d'abord sur l'utilisation des langues nationales à l'école comme objet d'enseignement/apprentissage ou comme moyen d'enseignement/apprentissage. Pour cela, nous allons chercher à mener une étude comparative des deux systèmes éducatifs : l'éducation non formelle et l'éducation formelle. Ensuite le second thème porte sur la politique en matière d'éducation et va porter sur le système formel/non formel et les activités de l'alphabétisation.

I. Place des langues nationales dans le système éducatif

Cet article fait une analyse du système éducatif qui vise à saisir la place des langues de la société burkinabè. C'est un outil important qui définit les déficiences du système éducatif et linguistique burkinabè. Elle définit également la place des langues nationales, les innovations pédagogiques, la stratégie linguistique en matière d'éducation, le système formel et le non formel.

1.1 Les innovations dans l'éducation à partir des années 1990

Une des premières innovations a consisté en l'expérimentation, au début des années 1990, de méthodes d'enseignement du français comme langue vivante dans les activités de post-alphabétisation :

- l'institut national d'alphabétisation élabore et expérimente la « méthode SOSUCO » utilisée pour l'enseignement du français aux ouvriers de la société sucrière du Burkina (SOSUCO);

- des membres de l'association ELAN-Développement élaborent et expérimentent, avec l'appui de l'ONG Œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière (OSEO), la « Méthode d'apprentissage du français à partir des acquis de l'alphabétisation en langues nationales » (méthode ALFAA) auprès des membres néoalphabètes adultes d'une association villageoise (Manegdbzanga) à Nomgana à une vingtaine de kilomètres à l'est de Ouagadougou ;

- l'association Tin tua expérimente de son côté à Fada (région Est) une méthode d'enseignement apprentissage du français – la méthode tin tua-- dans le cadre du programme d'alphabétisation du Gulmu.

L'année 1991 voit l'entrée des langues nationales dans le secondaire, où elles sont admises comme matières à option au bac.

A partir de l'année 1994 commencent les nouvelles expérimentations d'enseignement bilingue dans le but de contribuer à la résolution des problèmes soulevés par les diagnostics successifs du système éducatif, tout en cherchant à réunir les preuves de l'efficacité de l'enseignement/apprentissage en langues nationales.

L'enseignement bilingue est pratiqué de nos jours dans les centres et écoles suivants :

- depuis 1994 dans les « Ecoles Bilingues » mises en œuvre dans le cadre de la coopération du Ministère de l'Enseignement de Base (MEBA) avec l'œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière (OSEO) – coopération MEBA-OSEO; dans les « Ecoles Communautaires » (ECOM), soutenues par l'ONG Save the Children USA (cf. Kibora 1999); elles accueillent des enfants de 9-14 ans qui peuvent poursuivre leur scolarité dans une école classique à partir du CE ou du CM ;

- depuis 1995 dans les autres innovations, à savoir : les « Ecoles Satellites », ouvertes avec le concours financier de l'UNICEF. Il s'agit d'écoles offrant une scolarité sur trois ans en milieu rural.

Les langues nationales sont utilisées dans l'enseignement pendant les deux premières années. Les enfants poursuivent leur scolarité dans une école mère environnante ;

-les CEBNF, qui accueillent pendant 4 ans des enfants de 9-14 ans, qui peuvent poursuivre leur scolarité dans une école classique à partir du CE 16 Epreuve de lecture de texte dans une des trois principales langues (Moore, dioula ou fulfulde) et d'écriture de mots. La transcription de ces langues n'est toutefois pas enseignée dans les collèges ou du CM. Là également, les langues nationales sont utilisées dans l'enseignement pendant les deux premières années.

-Les Centres Banma nuara (CBN) de l'association Tin tua, où évoluent des adultes et des adolescents (CBN2) ainsi que des enfants d'âge scolaire (CBN1). Pour les adultes et les jeunes la scolarité dure quatre ans après l'alphabétisation initiale en langue gulmancema en deux ans ; l'enseignement formel dure 5 ans dans les CBN1 pour les enfants d'âge scolaire, avec deux ans d'enseignement en langue nationale. Les CBN sont en zone gulmancephone, dans la province de l'Est et utilisent le gulmancema et le français comme langues de scolarisation.

1.2 Le développement de l'éducation bilingue

L'éducation bilingue, formule MEBA-OSEO, s'est développée en plusieurs phases. Dans sa phase pilote qui a débuté à la rentrée 1994, il s'agissait d'une formule de « scolarisation bilingue accélérée » mise au point pour des enfants de deux villages (Nomgana et Goué, situés à une trentaine de kms à l'est d'Ouagadougou) à la demande d'une association villageoise pour laquelle il avait été développé auparavant la “ méthode ALFAA ” évoquée ci-dessus. Le succès auprès des adultes membres de l'association les avaient poussés à demander son application aux enfants non scolarisés de 9 ans ou plus qui étaient “ trop âgés ” au regard des textes en vigueur pour être recrutés à l'école mais “ trop jeunes ” pour fréquenter les centres

d'alphabétisation des adultes. Afin de combler le retard accusé par ces enfants, et en tenant compte du fait qu'ils étaient psychologiquement plus mûrs, l'option a été faite d'essayer une scolarisation de 4 ans au lieu des 6 ans standards. 55 enfants ont été recrutés et alphabétisés en Moore par l'association selon la méthode de l'alphabétisation-formation intensive (AFI) alors en cours ; les maîtres ont été pris et formés de manière intensive pendant les vacances scolaires. Les supports didactiques ont été élaborés et l'expérimentation enclenchée en utilisant le Moore, Minimum exigé : 15 ans. La langue du milieu, pendant les deux premières années pour les premiers apprentissages, cependant qu'ils apprenaient le français selon la méthode ALFAA.

En 1996, au début de la troisième année, un test comparatif en français (dictée et questions, lecture-compréhension), en calcul, sciences d'observation, histoire et géographie, dont les épreuves ont été choisies, administrés et corrigées par les maîtres du public, est administré aux élèves des deux écoles pilotes de Nomgana et de Gouey et aux élèves du classique de même niveau (CM1) dans 4 écoles publiques avoisinantes afin de déterminer les ajustements à faire dans les écoles pilotes pour obtenir des performances comparables avec celles des élèves du public. Contre toute attente, les taux de succès dans les deux écoles pilotes sont de 68 et 76,5% respectivement, contre 40,91 et 42,86% pour les deux meilleures écoles du public (Nikiéma et Sawadogo 1996).

Fort de ce résultat très encourageant, le ministre de l'enseignement de base autorise l'expérimentation de l'enseignement bilingue dans le public à la rentrée qui suit.

A partir de la rentrée 1997-1998, début de l'expérimentation de l'enseignement bilingue dans les écoles publiques avec des enfants d'âge scolaire et pour une scolarité de 5 ans au lieu de 6, dans le cadre d'une coopération en le Ministère de l'Enseignement de Base (MEBA) et l'OSEO

En juin 1998, succès à 52,83% au certificat d'études primaires, des premiers élèves sortant des deux écoles bilingues de Nomgana et de Gouey, après une scolarité de quatre ans. Le taux de succès était de 47% au niveau de la circonscription dont relevaient les deux écoles, et de 48,60% au niveau national. Cinq des lauréats (trois garçons et deux filles) ont été reçus à l'entrée en 6e après une autorisation exceptionnelle du Ministre de l'Enseignement de base.

La preuve venait d'être faite que bien des objections formulées contre l'utilisation des langues nationales à l'école relevaient plus de la peur de l'inconnu, voire de préjugés, que d'autre chose. La voie venait d'être également ouverte à l'extension géographique (par l'ouverture d'autres écoles) et linguistique (par l'utilisation d'autres langues) de l'enseignement bilingue.

Tel a été le cadre de la mise en place progressive de la formule MEBA-OSEO de scolarisation bi-plurilingue au Burkina Faso. Les autres formules de scolarisation, notamment les écoles satellites, ont également connu un développement important.

1.3. Finalité, but et objectifs de l'enseignement multilingue

La lettre de politique éducative mentionnée ci-dessus préconise « l'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et des apprentissages par ... l'introduction de certaines innovations (interdisciplinarité, bilinguisme...) ».

Les promoteurs de l'éducation bilingue (formule MEBA-OSEO) en définissaient les objectifs comme suit :

- « Améliorer l'efficacité interne et externe de l'éducation de base ;
- Relever la qualité et la pertinence de l'éducation de base ;
- Etablir une synergie et des passerelles entre l'éducation de base formelle et l'éducation de base non formelle ;
- Améliorer le rapport coût/efficacité de l'éducation de base ;

- Renforcer l'autonomie des initiatives locales de développement, afin que ce développement local soit une source d'illustration et de concrétisation de la formation et un débouché potentiel pour les sortants des écoles bilingues » (Ilboudo 2007).

1.4. Les acteurs et bailleurs promouvant cette politique de bi-/plurilinguisme

Les divers acteurs et partenaires de l'éducation sont unanimes pour promouvoir une politique d'enseignement bi/plurilingue. Déjà les Etats Généraux de l'éducation (1994) ont réaffirmé l'opportunité de l'utilisation des langues nationales aux côtés du français à l'école, et même préconisé l'officialisation des trois principales langues nationales aux côtés du français.

Se sont engagés dans cette dynamique d'enseignement bi-/plurilingue l'Etat, des partenaires techniques et financiers, des associations et ONG, les communautés :

- L'Etat, à travers le MEBA, a explicitement encouragé la première expérimentation de l'enseignement bilingue et en a ensuite autorisé la poursuite dans les écoles publiques. Ainsi, à partir de 1998, on enregistre la signature de l'avenant VII à la convention d'assistance technique passée entre l'OSEO et le Gouvernement du Burkina Faso ; le MEBA a, dans ce cadre, formalisé son autorisation de poursuivre l'expérimentation de l'enseignement bilingue dans les écoles classiques en prévoyant la transformation progressive en écoles bilingues.

1.5. Langues impliquées et degré d'équipement à l'égard de la politique bi-/plurilingue

Le nombre de langues utilisées à l'heure actuelle est de 10, toutes formules de scolarisation confondues : bisa, cerma, dagara, dioula, fulfulde, gulmancema, lobiri, lyélé, Mooré, nuni. Les promoteurs des écoles bilingues ont privilégié dans leur choix de langues pour apprêter le matériel didactique : le poids démographique au regard des données présentées ci-dessus, la

véhicularité, la couverture géographique, l'utilisation dans l'alphabétisation des adultes, l'état de description et d'instrumentalisation de la langue (cf. Nikiéma 2003). Le nombre de langues nationales utilisables reste donc ouvert dans la mesure où d'autres langues non encore prises en compte remplissent ces critères.

Tableau écoles publiques, écoles privées et langues nationales utilisées/Programme Langues nationales utilisées

Ecoles bilingues (EB) Bisa, dagara, dioula, fulfulde, gulmancema, lyélé, Moore, nuni

Ecoles satellites (ES) cerma, dioula, fulfulde, gulmancema, lobiri, lyélé, Moore

Ecoles banmanuara (CBN 1) Gulmancema

Ecoles communautaires (ECOM) Moore, dioula, fulfulde

Ecoles du Berger et de la Bergère fulfulde

Les langues utilisées ou susceptibles de l'être se comptent parmi la vingtaine de langues d'alphabétisation.

2. La politique éducative en matière d'éducation au Burkina-Faso

2.1 Situation du système d'éducation

Le système d'éducation burkinabè a hérité d'un système colonial français élitiste. Dès son admission à l'école, l'enfant burkinabè est arraché culturellement et linguistiquement à son milieu de vie. La société et l'école ont tout fait pour donner du prestige au français. Au Burkina Faso, le taux de scolarisation est de 42,7 %, alors que le taux d'analphabétisme est de 28 %. Au cours de la dernière décennie, de grands efforts semblent avoir été faits au plan de l'engagement politique avec la mise en œuvre du Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB) grâce aux projets et programmes d'éducation financés par les partenaires bilatéraux et multilatéraux. Mentionnons aussi l'adoption de textes législatifs et réglementaires tels la loi n° 013-

2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation et le décret n° 2008-681/ PRES/ PMIMESSRS/ MEBAIMASSN/ MJE du 3 novembre 2009 portant adoption de la lettre de politique éducative. Au sens de la loi d'orientation de l'éducation de 2007, le système d'éducation burkinabè est organisé en éducation formelle, éducation non formelle, éducation informelle et éducation spécialisée.

Éducation formelle (ÉF)	Éducation non formelle (ÉNF)	Éducation spécialisée (ÉS)	
Ensemble des activités pédagogiques se déroulant dans un cadre scolaire, universitaire ou professionnel; l'ÉF est composée du préscolaire (enfants de 3-5 ans pour une durée de trois ans), du primaire (enfants de 6-11 ans pour une durée de six ans) et du post-primaire (jeunes de 12-16 ans pour une durée de quatre ans).	Activités d'éducation et de formation structurées et organisées dans un cadre non scolaire, dont font partie l'alphabétisation et la promotion de l'usage des langues nationales dans les activités communautaires dans le cadre d'une adaptation à l'environnement social et économique.	Toute forme d'éducation non structurée et concourant à la formation de l'individu et à son insertion sociale.	Ensemble des activités d'éducation et de formation destinées à des personnes atteintes d'un handicap physique, sensoriel ou mental ou ayant des difficultés d'adaptation personnelle et d'intégration sociale, afin de faciliter leur adaptation et leur insertion sociales.

2.2 Les écoles formelles

L'enseignement dit « classique » ou traditionnel se fait dans les écoles formelles en français. D'après l'article 4 de l'ancienne loi 013/96/ADP portant loi d'orientation de l'éducation (aujourd'hui abrogée), les langues d'enseignement sont le français et les langues nationales. Cette loi ayant été abrogée par la loi 013-2007-AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation (2007), les langues d'enseignement sont demeurées les mêmes dans la nouvelle loi de 2007: L'article 13 de la loi 013-2007-AN du 30 juillet 2007 continue d'énoncer la promotion des langues nationales dans l'enseignement :

L'école formelle ne scolarise que 18 % des enfants en âge de fréquenter l'école (de 6 à 16 ans). Elle est caractérisée notamment par les redoublements, les abandons, le déracinement, la discrimination et le favoritisme, selon les régions ou le sexe des écoliers. La durée de la scolarité est de six ans, alors que le taux de succès moyen est de 40 % au certificat d'études primaires avec seulement 17 % des élèves qui évoluent dans le système sans aucun redoublement. Le décrochage scolaire est si important que plus de la moitié des élèves ne vont pas jusqu'au bout de l'enseignement primaire. Seuls 17 % des enfants réussissent à terminer leur secondaire et à peine 1 % des Burkinabès atteignent le niveau universitaire.

Au cours des trente dernières années, la sous-scolarisation des filles n'a été que faiblement réduite dans l'ensemble du système scolaire. En matière de scolarisation primaire, les chiffres officiels du ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation indiquaient en 2002 un taux brut de scolarisation de 49,3 % pour les garçons contre 37,2 % pour les filles. Cette sous-représentation des filles s'accroît à mesure qu'on monte dans le système d'enseignement. Ainsi, le taux de scolarisation pour les filles est de 8,5 % et de 13,6 % pour les garçons. Dans l'enseignement supérieur, la proportion de filles n'est que de 24 % contre 76 % pour les garçons.

La plupart des expériences tentées pour introduire les langues nationales dans l'enseignement ont échoué. C'est pourquoi seul le français est enseigné, tant au primaire qu'au secondaire. Aucune langue étrangère autre que le français n'est vraiment enseigné au primaire dans les écoles publiques. Au secondaire, deux langues sont ajoutées : l'anglais et l'allemand (ou l'arabe pour les musulmans dans les écoles franco-arabes).

Devant ces constats, le gouvernement burkinabè a trouvé des solutions alternatives à ce système de base qui fait l'unanimité sur la nécessité de sa réforme. Dans cette perspective, plusieurs formules ont été proposées, dont les centres d'éducation de base

non formelle (CEBNF), les centres permanents d'alphabétisation et de formation (CPAF), les écoles satellites (ES) et les écoles bilingues (EB). Le fondement de toutes ces innovations repose sur la formation scolaire dans les langues nationales. Ce sont les écoles bilingues qui ont connu le plus de succès au point où des centaines de parents d'élèves ont demandé l'ouverture d'écoles bilingues ou la transformation d'écoles classiques en écoles bilingues ; c'est le gouvernement qui s'est vu débordé et n'a pas été en mesure de répondre à la demande.

2.3 Les écoles non formelles

L'éducation non formelle correspond aux activités d'éducation et de formation structurées, mais organisées dans un cadre non scolaire. Elle comprend essentiellement l'alphabétisation, les formations et le développement de l'environnement écrit (appelé « lettrés »). Cette instruction comprend aussi les structures privées reconnues par l'État et œuvrant dans le même domaine. L'éducation non formelle s'adresse aux jeunes et aux adultes âgés de plus de 15 ans et aux adolescents âgés de 9 à 15 ans, non scolarisés ou déscolarisés. Les objectifs de cette éducation sont, entre autres, de contribuer à l'éradication de l'analphabétisme par la maîtrise des connaissances instrumentales et de promouvoir, l'utilisation des langues nationales dans les activités communautaires, les instances de décision et les cadres d'appui au développement économique et social.

2.4 Description du processus d'alphabétisation

Deux principales formules sont utilisées pour l'alphabétisation des adultes. L'alphabétisation classique avec les trois niveaux : alphabétisation initiale, la formation complémentaire de base (renforcement des connaissances du premier niveau) et la formation technique spécifique. La seconde appelée Reflect comporte trois niveaux : (Reflect1, Reflect2 et Reflect3).

Les objectifs visés par l’alphabétisation sont :

Au plan économique : donner des connaissances aux apprenants en gestion, en formation technique spécifique et en marketing afin d’avoir de meilleures rendements et augmenter ainsi leurs revenus pour la satisfaction de leurs besoins primordiaux. Au plan social : amener les apprenants à avoir un esprit critique, une ouverture d’esprit plus grande dans le but d’accroître sa participation aux prises de décision les concernant. Au regard de ces objectifs, il est intéressant de se faire une idée de la perception qu’ont les alphabétisés de l’alphabétisation telle qu’elle leur est proposée.

2.4.1 L’impact des activités d’alphabétisation sur les personnes alphabétisées

Pour arriver à appréhender l’impact des activités d’alphabétisation sur les personnes alphabétisées, il a été demandé aux enquêtés d’énumérer les changements qu’ils ont observé dans leur vie suite aux connaissances acquises dans les centres. Cet impact a été apprécié à partir de cinq types de capitalisation

1. La capitalisation physique et écologique (inventaire des infrastructures réalisées dans le village ou au sein de la communauté grâce à l’alphabétisation).
2. La capitalisation financière (inventaire des principales activités génératrices de revenus menées par les apprenants à la suite de l’alphabétisation).
3. La capitalisation intellectuelle et technique (inventaire des connaissances acquises dans les centres et les avantages de la maîtrise de l’écrit et du calcul pour mieux faire fructifier leurs affaires).
4. La capitalisation institutionnelle (inventaire des changements observés dans la gestion des activités du groupe et des structures associatives et de l’importance des cadres d’échange).

5. La capitalisation culturelle (inventaire des changements observés sur le plan culturel).
 6. La capitalisation écologique et physique (inventaire des changements observés sur le plan de l'embellissement de leur cadre de vie familial (plantation d'arbres, construction de toilettes, entretien de la maison, etc.).
- Mais que reprochent les enquêtés à l'alphabétisation ?

2.4.2 Les limites de l'alphabétisation

2.4.2.1 Les changements successifs de stratégie

Le Burkina a perçu très tôt l'urgence de diversifier l'offre d'éducation en encourageant le développement de l'éducation non scolaire aux côtés de l'enseignement formel. La mise en œuvre de l'éducation rurale en 1961 et du système de formation des jeunes agriculteurs à partir de 1974 en est une illustration probante. Mais en ce qui concerne l'alphabétisation fonctionnelle, c'est surtout après la conférence de Téhéran en 1965, que l'on a assisté à l'éclosion d'initiatives d'alphabétisation fonctionnelle exécutées à travers plusieurs approches de management dont principalement celles relatives au laisser faire, au faire avec, à la stratégie des centres permanents d'Alphabétisation et de Formation (CPAF) et aujourd'hui à la stratégie du faire-faire.

2.4.2.1.1 Le laisser-faire

Perçu comme un style de management basé sur la délégation complète d'autorité et de responsabilité dans un cadre partenarial où l'état n'intervient que sur la demande des organisations de la société civile, le laisser-faire a prévalu au cours des trois premiers quinquennats de l'indépendance et a été accepté par l'état pour faciliter l'investissement privé afin d'accélérer le développement de l'éducation des adultes.

2.4.2.1.2 *Le faire*

Les insuffisances du laisser-faire ont amené l'état à expérimenter une deuxième approche, celle du faire. Il s'agit d'une approche qui se caractérise par le fait que l'Etat s'impose à la fois comme maître d'ouvrage et maître d'œuvre. Il conduit directement les activités d'alphabétisation sur le terrain et confine les organisations de la société civile au rôle d'accompagnateur.

2.4.2.1.3 *Le faire avec*

L'option faire avec implique l'ouverture de centres étatiques appelés « Centres Permanents d'Alphabétisation et de Formation (CPAF) ». Elle s'appuie sur la stratégie du faire tout en accordant davantage d'importance à la société civile encouragée à renforcer son dispositif d'intervention.

2.4.2.1.4 *La stratégie du faire-faire*

Le faire-faire se définit comme une stratégie novatrice et efficace permettant à l'Etat et aux partenaires (ONG, associations, groupements, services étatiques, etc.), de se doter d'une clé de répartition fonctionnelle des rôles dans l'exécution des programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle. Cela se traduit par la responsabilisation de la société civile dans la mise en œuvre des programmes de formation sur le terrain

2.4.2.2 *Les écoles satellites*

2.4.2.2.1 *Définition des écoles satellites*

Dans le but de rendre l'école plus accessible à un plus grand nombre, des «écoles satellites» (ES) ont été créées en 1995 avec le soutien financier de l'UNICEF. Ce sont des petites écoles à trois classes (CP1, CP2, CE1) de 40 élèves, correspondant aux trois premières années de l'école primaire classique, implantés dans les villages qui n'ont pas d'école traditionnelle pour accueillir les enfants de 6 ou 7 ans. Ce type d'écoles est inspiré

d'expériences similaires tentées dans d'autres pays comme l'Inde, le Pakistan, le Bangladesh, le Zimbabwe, etc. Ces enfants devront, trois ans plus tard, intégrer l'école la plus proche considérée comme une «école d'accueil» distante parfois de 3 à 10 km.

2.4.2.2.2 Les objectifs de l'école satellite sont les suivants :

- rapprocher l'école du domicile des enfants pour les trois premières années ;
- développer la scolarisation des filles (recrutement à égalité : 15 garçons pour 15 filles) ;
- accroître le taux de scolarisation ;
- accroître les capacités d'accueil de l'enseignement primaire ;
- utiliser la langue nationale comme langue d'enseignement dès la première année et introduire progressivement le français.

Dans les écoles satellites qui font partie du système formel de l'éducation dont elles constituent un maillon, l'enseignement est donné soit en français, la langue officielle, soit dans la langue nationale locale. Cependant, de façon générale, le français n'est pas une langue acquise dès le primaire chez les jeunes enfants, car c'est une langue méconnue pour ceux qui arrivent à l'école pour la première fois. C'est pourquoi les enseignants ont recours, lors de la première année (CP1), aux langues nationales pour les apprentissages de base comme la lecture, l'écriture et le calcul. Les langues nationales employées sont généralement le Moore, le fulfulde, le dioula, etc., mais elles sont limitées à la première année durant laquelle le français n'est introduit qu'à l'oral. Dès la deuxième année, le français devient l'unique langue d'enseignement.

En général, les élèves des écoles satellites semblent plus performants que ceux des écoles dites classiques, notamment en calcul, bien que les résultats scolaires soient médiocres dans l'ensemble. Néanmoins, les évaluations sont plutôt positives, car les parents et les élèves apprécient de commencer la vie scolaire

par l'usage et l'apprentissage des langues locales. De plus, le nombre d'élèves par classe semble raisonnable et les classes sont mieux entretenues, ce qui contribuerait à tenir les élèves plus éveillés et plus entreprenants.

2.4.3. Les écoles bilingues

Il existe aussi des écoles bilingues (français-langues nationales). L'éducation bilingue a été mise au point par le ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation (MEBAM) en 1994 avec l'appui technique et financier de l'Œuvre suisse d'entraide ouvrière (OSEO). L'éducation bilingue constitue un programme complet de formation et d'apprentissage destiné à faire acquérir chez l'enfant des connaissances, des pratiques et des comportements lui permettant de s'insérer harmonieusement dans son milieu et dans son pays. L'école bilingue est une école de cinq ans de cycle scolaire, au lieu de six ans pour l'école classique, et concilie « le savoir, le savoir-faire et le savoir-être » de l'enfant. Dans une école bilingue, la langue maternelle de l'élève est utilisée dès la première année dans une proportion de 90 %, contre 10 % pour le français. Ainsi, les connaissances acquises dans la première langue sont réinvesties comme tremplin pour acquérir facilement et rapidement la langue seconde. C'est ce qu'on appelle le « bilinguisme de transition » ou « bilinguisme de transfert ». Le bilinguisme se présente de la façon suivante :

- Première année : alphabétisation en langue nationale ;
- Deuxième année : utilisation de la langue nationale et du français ;
- Troisième année : utilisation exclusive du français.

Par la suite, le français est graduellement introduit au fil des années en faveur du français pour constituer 90 % des activités pédagogiques à la cinquième année, contre 10 % pour la langue nationale. De deux classes Moore-français en 1994, l'éducation bilingue, aujourd'hui, compte 41 écoles bilingues expérimentées

dans sept langues nationales et le français dans 10 des 13 régions du Burkina.

Les premières évaluations faites par le MEBA (1998) et PIRD3 (1998) sur les apprentissages ont démontré que les élèves des écoles bilingues étaient plus performants que ceux des écoles classiques :

Année		Écoles bilingues			École classique
	Nombre d'écoles avec une 5e année	Nombre des langues nationales	Candidats présents	Taux de succès	Scolarité de 6 ans
1998	2	1	53	52,8 %	42 %
1999	0	1	14	85,7 %	-
2002	4	2	92	85,0 %	61,8 %
2003	3	1	88	78,2 %	70,0 %
2004	10	4	259	94,5 %	73,7 %
2005	1	6	200	75,8 %	24 %
2006	0	8	150	62,7 %	-
2007	4	10	80	55,0 %	40,8 %
2008	3	10	90	61,43	60,0 %
2009	10	10	95	74,5 %	58,44 %
2010	13	6	70	56,8 %	42 %
2011	10	5	40	50,7 %	-
2012	6	7	20	85,0 %	61,8 %
2013	3	2	10	68,2 %	60,0 %
2014	10	0	5	94,5 %	73,7 %

Résultats obtenus au CEP dans les écoles classiques et bilingues 1998-2002 (%)

Année	Ecole classique	Ecoles bilingues
1998	42	52,83
2002	61,81	85,02
2003	70,01	68,21
2004	73,73	94,59
2005	69,01	91,14
2006	69,91	77,19
2007	66,83	73,69

2008	58,44	61,43
Moyenne	63,96	75,51

Evolution des écoles bilingues au Burkina Faso

Année	Ecoles bilingues		
	Nombres de langues nationales	Nombres de candidats à l'examen	Taux de réussite (après 5 ans d'enseignement)
1998	1	53	52,83
2002	2	92	85,02
2003	1	88	68,21
2004	4	259	94,59
2005	6	508	91,14
2006	7	960	77,19
2007	8	1182	73,69

Le tableau suivant répertorie les différences et les similitudes entre les deux systèmes : classique et bilingue et montre qu'en tout point l'éducation bilingue est préférable, rentable et efficace et adapté aux réalités locales, notamment parce que les curricula sont définis par les communautés elles-mêmes et qu'une formation à un métier est introduite.

Ressemblances et divergences des écoles bilingues et des écoles classiques

Ecoles bilingues	Ecoles classiques
Plus de motivation de la part des élèves	Plus d'incompréhension

Les élèves sont plus actifs en classe	Meilleure prononciation du français surtout au CE1 (3 ^e année)
Niveau beaucoup plus élevé en 1 ^e année	Les enfants ont plus confiance en eux pour s'exprimer en français
En 5 ans, les élève du bilingue ont le même niveau que ceux du classique en 6 ans	Scolarité primaire de 6 ans
Apprentissage de métiers : menuiserie, agriculture, élevage, teinture, couture, etc.	Peu ou pas d'activités culturelles ou de production
Participation des parents d'élèves ou activités de production	Moins de participation des parents, moins de suivi
Meilleure compréhension des concepts enseignés	Incompréhension et peur chez les enfants durant les premières années
L'école est en lien avec la culture et le milieu de l'enfant	Reconnaissances des écoles classiques par les intellectuels et des fonctionnaires burkinabés

Progressivement, les écoles bilingues furent cédées au ministère de l'Enseignement de base par l'Œuvre suisse d'entraide ouvrière, sans qu'aucune évaluation de ces écoles n'ait été entreprise par le Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation. Les enquêtes linguistiques réalisées en 2000 auprès des fonctionnaires et des citoyens montrent que la plupart des Burkinabè craignent l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire. Cette peur semble en partie liée à certains obstacles que l'État ne prend manifestement pas au sérieux.

5. L'expérimentation des phases d'introduction des langues nationales dans les écoles bilingues au Burkina-Faso

Elle est articulée autour d'un programme complet de formation/apprentissage étalé sur un continuum de trois phases :

5.1 La première phase (1978-1984)

Au Burkina Faso où toute langue parlée par une communauté de citoyens burkinabè a le statut de «langue nationale », la première expérience d'utilisation des langues nationales lors de la réforme de l'éducation (1978-1984) avait utilisé seulement les trois principales langues du pays (Moore, dioula, fulfulde). Dans l'expérience d'éducation bilingue menée dans le cadre de la coopération MEBA-OSEO, ce sont encore les langues dominantes au niveau régional ou provincial qui sont privilégiées : après avoir commencé avec les langues les plus parlées, elle a procédé à une extension à des langues moyennes régionalement dominantes (gulmancema, lyélé, dagara, bisa, nuni).

Le programme s'assure toutefois que la langue dominante est parlée comme L1 ou L2 par l'enfant. Les critères invoqués pour choisir certaines langues pour leur emploi dans l'éducation ont été sociolinguistiques et techniques :

5.1.1 Des critères sociolinguistiques :

- le poids démographique, qui favorise les langues parlées par le plus de gens;
- la couverture géographique, qui favorise les langues qui occupent un territoire assez bien délimité et étendu ;
- la véhicularité, qui favorise les langues utilisées dans la communication extra-communautaire ;
- le potentiel d'intégration (sous-) régional, qui accorde de l'importance au fait pour une langue d'être transfrontalière ou parlée dans d'autres pays de la sous-région.

5.1.2 Des critères techniques

- la représentativité typologique, qui privilégie une langue du fait qu'elle peut être représentative de langues d'une même famille linguistique ;
- le niveau d'instrumentalisation et l'importance de la masse critique.

Plusieurs critères sont souvent combinés et la pondération des critères varie d'un pays à l'autre.

Mais l'utilisation des langues africaines à l'école n'est pas toujours sous-tendue par une politique ou une planification linguistique explicite, de sorte que le choix des langues relève parfois de l'initiative des expérimentateurs privés que d'une politique officielle de gestion cohérente du multilinguisme.

Nous reviendrons ci-dessus sur cette question importante du choix de la langue d'enseignement à l'école.

5.2 La deuxième phase (1994-1998)

La phase pilote (1994-1998) cherchait à mettre au point une formule de « scolarisation bilingue accélérée » pour des enfants qui avaient dépassé l'âge de recrutement à l'école (9 ans et plus) en exploitant un instrument développé quelques années auparavant. En effet de 1991 à 1993 une équipe d'enseignants et d'enseignants-chercheurs dirigée par le MEBA avait mis au point et expérimenté auprès des membres adultes alphabétisés d'une association villageoise du département de Loumbila, situé à une vingtaine de kilomètres à l'est de Ouagadougou et dénommée « Manegdbzânga », une méthode d'Apprentissage /enseignement de la langue française à partir des Acquis de l'Alphabétisation en langues nationales, appelée “ méthode ALFAA ”.

A l'issue de la formation, les apprenants avaient atteint un niveau de français que les évaluateurs indépendants ont assimilé au niveau CM. Le succès de la méthode, qui a justifié son utilisation dans plusieurs provinces moréphones et son adaptation par la suite à trois autres langues du Burkina (dioula, fulfulde, lyélé), a poussé l'association à demander son application aux enfants non scolarisés de 9 ans ou plus qui sont “ trop âgés ” au regard des textes en vigueur pour être recrutés à l'école mais “ trop jeunes ” pour fréquenter les centres d'alphabétisation des adultes. C'est alors que l'idée est venue de

proposer à l'association un projet de scolarisation bilingue langue nationale du milieu-français ; afin de combler le retard accusé par ces enfants, et en tenant compte du fait qu'ils étaient psychologiquement plus mûrs, l'option a été faite d'essayer une scolarisation de 5 ans au lieu des 6 ans standard.

5.3 La troisième phase de l'expérimentation (1998-2001)

Elle est marquée par des changements et des aménagements importants sur les plans institutionnel, pédagogique et organisationnel.

5.3.1 Les changements au niveau institutionnel

Au plan institutionnel, la deuxième phase est marquée par l'implication plus nette et plus officielle du ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (MEBA), facilitée par l'adoption en 1996 de la loi d'orientation de l'éducation qui donne une base légale à l'approche bilingue dans le système d'éducation non formel en stipulant que « les langues d'enseignement sont le français et les langues nationales ». Ainsi le MEBA renouvelle en 1998 sa convention de coopération avec l'OSEO et autorise, dans ce cadre, la transformation de quelques écoles publiques en écoles bilingues pour servir d'écoles pilotes. Les maîtres de ces écoles sont mis à la disposition du projet, mais restent pris en charge par l'état.

Cette phase a également enregistré l'engagement d'autres partenaires techniques et financiers en plus de l'OSEO dans le soutien de l'expérience d'enseignement bilingue : l'Ambassade Royale des Pays-Bas et l'ONG Intermon-Oxfam, qui ont parrainé des écoles bilingues dans leurs zones d'intervention au Burkina. On enregistre également la décision d'un promoteur d'école privée de transformer son école en école bilingue en commençant par la première année.

Grâce à ces divers soutiens institutionnels, le projet a connu un important développement et cette deuxième phase a concerné en

2000, 21 écoles, 6 langues nationales et un effectif de 1 825 élèves. Les transformations en école bilingue commencent avec la première année en montant progressivement.

Quel est l'impact d'une nouvelle politique linguistique à l'égard des langues du Burkina-Faso ? Il y'a nécessairement la création d'une langue nationale ou patrimoniale en fonction du poids démographique, du nombre de locuteurs et de la couverture géographique du pays, capable d'exprimer une conscience collective à même d'impulser le développement économique du pays.

Recommandations :

Les sujets qui vont être abordés par les contributeurs appelleront non seulement à l'urgence mais seront considérés surtout comme de fortes interpellations des acteurs de la société civile, des décideurs politiques, des collectivités locales, des organismes internationaux œuvrant pour les droits humains à agir pour donner les mêmes chances d'humanité aux populations africaines et à mettre fin aux différentes formes de discriminations (endogènes ou exogènes) dont celles-ci sont victimes.

L'analyse des recommandations sur les systèmes éducatifs et les politiques linguistiques doit considérer le contexte, qui dans le cas du Burkina Faso, est un pays multilingue où le français est la langue officielle mais où d'autres langues nationales coexistent. Les recommandations portent sur l'amélioration des infrastructures, des ressources humaines, et des approches pédagogiques pour gérer le multilinguisme, tout en prenant en compte des défis plus larges comme la pauvreté qui exclut les enfants de l'école.

Recommandations relatives au système éducatif :

Amélioration des infrastructures et des ressources : Il est recommandé d'accroître les moyens matériels, financiers et humains pour pallier les surcharges des classes et améliorer la qualité de l'enseignement. Cf. ILBOUDO, (P.), (T.), (2003a, b, c).

Structure du système : Le Burkina Faso a un continuum d'éducation de base qui inclut le préscolaire, le primaire et le post-primaire, le primaire et le post-primaire étant obligatoires pour les enfants de 6 à 16 ans. Les recommandations doivent s'inscrire dans cette structure pour assurer une éducation de base de qualité et inclusive. Cf. SANWIDI, Ignace (1982)

Lutte contre les obstacles sociaux : Des recommandations doivent aussi aborder des problèmes comme la pauvreté et les inégalités qui empêchent les enfants d'accéder à l'éducation, notamment l'absence de soins et de nourriture. Cf. 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.

Recommandations relatives à la politique linguistique

Gestion du multilinguisme : Le système éducatif doit développer des politiques linguistiques pour gérer les langues nationales et étrangères en son sein, afin d'assurer un enseignement de qualité. Cf. UNESCO, (2003), « Document cadre : L'éducation dans un monde multilingue », Paris: Unesco. *Les communications*, p.463-470.

Enseignement des langues : Les recommandations doivent s'orienter vers le développement des compétences linguistiques des élèves dans les langues nationales et le français, la langue officielle du Burkina Faso. Cf. NIKIEMA, Norbert (1995,1998), « 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

Approches pédagogiques : Il faut explorer et mettre en œuvre des approches pédagogiques adaptées au contexte multilingue pour ne pas être un obstacle à l'apprentissage des élèves. Cf. 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.

CONCLUSION

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 connaissent 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, « 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 ? ».

Depuis les élections locales d'avril 2006, le pays est entré dans une décentralisation ou une communalisation intégrale qui transfère pratiquement les charges des domaines sociaux aux Collectivités Locales. Si dans l'esprit, la décentralisation est un moyen d'expression démocratique et d'autogestion des populations à la base, il n'en demeure pas moins qu'elle suscite de multiples interrogations, appliquée au contexte burkinabé. Elle intervient dans le cadre de la mise en œuvre des programmes d'ajustement structurel et son objectif est de permettre à l'Etat de se désengager des secteurs éducatifs. En d'autres termes, c'est une voie royale pour la privatisation des services sociaux de base. Bien des services publics qui, sous d'autres cieux, sont du domaine (au moins partiel) des municipalités, relèvent encore du domaine exclusif de l'Etat. D'autre part, les possibilités d'initiative sont souvent bloquées

par l'insuffisance de ressources tant matérielles qu'humaines. En cela, la décentralisation apparaît comme un réel espoir. Il faudrait cependant continuer à y apporter des améliorations notamment en ce qui concerne le point essentiel des compétences et le transfert des ressources. 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 africaines 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. 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.

Quelle est la portée sociale utilitaire de cette étude ?

La portée sociale de cette étude

L'impact d'une nouvelle politique linguistique à l'égard des langues du Burkina-Faso porte nécessairement la création d'une langue nationale capable d'exprimer une conscience collective à même d'impulser le développement économique du pays. L'action des contributeurs appellera non seulement à l'urgence mais seront considérés surtout comme de fortes interpellations des acteurs de la société civile, des décideurs politiques, des collectivités locales, des organismes internationaux œuvrant pour les droits humains à agir pour donner les mêmes chances de connaissances aux populations africaines et à mettre fin aux

différentes formes de discriminations (endogènes ou exogènes) dont celles-ci sont victimes.

La portée utilitaire de cette étude

De 1991 à 1993 une équipe d'enseignants et d'enseignants-chercheurs a expérimenté une méthode d'Apprentissage /enseignement de la langue française à partir des Acquis de l'Alphabétisation en langues nationales, appelée " méthode ALFAA ". L'adoption par le MEBA en 1996 de la loi d'orientation de l'éducation donne une base légale à l'approche bilingue dans le système d'éducation non formel en stipulant que « les langues d'enseignement sont le français et les langues nationales ». Ainsi le MEBA renouvelle en 1998 sa convention de coopération avec l'OSEO et autorise, dans ce cadre, la transformation de quelques écoles publiques en écoles bilingues pour servir d'écoles pilotes. Les maîtres de ces écoles sont mis à la disposition du projet, mais restent pris en charge par l'état. Le succès de la méthode, qui a justifié son utilisation dans plusieurs provinces moréphones et son adaptation par la suite à trois autres langues du Burkina (dioula, fulfulde, lyélé), a poussé l'association à demander son application aux enfants non scolarisés de 9 ans ou plus qui sont " trop âgés ".

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 (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. 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 l'alphabétisation, pour les journaux nationaux, la presse rurale, la radio, la télévision, le non formel, etc. ?

Bibliographie

ABID-HOUCINE Samira, 2007 : « Enseignement et éducation en langues étrangères en Algérie : la compétition entre le français et l'anglais. » Droit et Culture, n° 54/143-156.

ADEA 2005, *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de Base en Afrique subsaharienne*. <http://www.adeanet.org/biennial2003/Biennale,2003/defi-fre-entier.pdf>.

ADEA, 2006, *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique : le facteur langue*.

Etude bilan de l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique subsaharienne. Libreville: ADEA/GTZ/UNESCO

- BAKER Colin, 1996, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 2nd Edition. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAUDIN André, 1992, « Le laboratoire des jeunes années. La langue de la construction des savoirs », in *Diagonales* n° 21, p. 36.
- CATRY-KOMAREK, Marie, 2005, *Langue et éducation en Afrique : enseigner à lire et écrire en langue maternelle*. L'harmattan (chapitres 2, 7).
- 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 éducation. 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.
- GFELLER Elisabeth, 2000, *La société et l'école face au multilinguisme*. Paris: Karthala.
- HAMMERS Josiane, Françoise et BLANC Michel, 1983 : *Bilinguisme et bilinguisme*, Pierre Mardaga, Bruxelles, 498p.
- HALAOUI Nazam, 2009a. « Une prétention à l'éducation formelle : l'éducation bilingue au Burkina Faso ». Dans Halaoui, Nazam (dir.), pp.111-171.
- HALAOUI, (N.), 2009b. « La logique de l'enseignement dans deux langues aujourd'hui en Afrique ». In Halaoui, Nazam (dir.), p. 23-108.
- HALAOUI Nazam (dir.), 2009c. *L'éducation bilingue en Afrique subsaharienne. (Enseignement dans deux langues) Burkina Faso, Congo-Kinshasa, Guinée, Mali, Niger et Sénégal*. Paris : OIF/Le Web Pédagogique.

ILBOUDO Paul, Taryam, 2003a. « L'éducation bilingue: Un continuum éducatif comme alternative au système éducatif de base formelle au Burkina Faso [Bilingual Education: An educational continuum as an alternative to the formal basic education system in Burkina Faso] ». In Synergies Central and Western Africa. N°1, 2006, p. 84: Diversity and profusion of francophone research in Central and Western Africa].

ILBOUDO Paul, Taryam, 2003b. *L'éducation bilingue au Burkina Faso: une formule alternative pour une éducation de base de qualité*. Ms. Ouagadougou: OSEO.

ILBOUDO Paul, Taryam, 2003c. *Pertinence de l'éducation. Adaptation des curricula et utilisation des langues africaines: Le cas de éducation bilingués au Burkina Faso [Relevance of Education. Adapting curricula and using African languages: The case of bilingual education in Burkina Faso]*. ADEA (Grand Baie, Maurice, 3–6 décembre 2003).

ILBOUDO Paul, Taryam, 2004, *L'école Bilingue. Une alternative au système éducatif de base formel au Burkina*, Ouagadougou : MEBA OSEO.

ILBOUDO Paul, Taryam, 2007. *L'éducation bilingue au Burkina Faso. Une formule alternative pour une éducation de base de qualité*. Ouagadougou: ADEA-OSEO.

ILBOUDO Paul, Taryam, 2009. *L'éducation bilingue au Burkina Faso. Une formule alternative pour une éducation de base de qualité*. Tunis : ADEA.

MAURER Bruno, 1995, « La didactique du FLS, entre approches communicatives et français de scolarisation. » Tréma, 7, 1-11.

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, Ouagadougou. Burkina Faso, MEBA, 1993.

UNESCO, 2003, « Document cadre : L'éducation dans un monde multilingue », Paris: Unesco. Les communications, p.463-470. Ouagadougou : Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, 547P.

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

KEDREBEOGO Gérard, 1995, « Francophonie and African development: myth or reality? ». Dans Hutchison, J. & M. Guessan, eds., 1995: The language question in francophone Africa. West Newbury, Massachusetts : Mother Tongue, Edition, p.21-32.

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 1995, Ouagadougou, 12-17 décembre 1996.

NIKIEMA, Norbert, 1998, « A la recherche de formules alternatives d'éducation dans la perspective d'un développement durable au profit du plus grand nombre ». 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 :

NIKIEMA, Norbert, 2000a, « Propos et prises de positions de nationaux sur l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif au Burkina-Faso ». In : Mélanges en l'honneur du Professeur Coulibaly Bakary à l'occasion du 25^e anniversaire de la création du département de linguistique. Cahiers du CERLESHS, Numéro spécial 2000.

NIKIEMA Norbert, 2003, « Situation multilingue au Burkina-Faso ». Nikiéma, N., et Salo, P. (eds), *Mélanges en l'honneur des Professeurs Ambroise Zagré et Gali Médah à l'occasion de leur départ à la retraite*. Cahiers du CERLESHS, 2^e numéro spécial 2003, pp. 173-202.

NIKIEMA Norbert, 2000b. « La scolarisation bilingue langue nationale-français comme formule alternative viable de l'éducation de base formelle au Burkina Faso ». *Mélanges en l'honneur du Professeur Coulibaly Bakary*, 2^eme Numéro Spécial 2000, Cahiers du CERLESHS, p.123-156.

NIKIEMA Norbert, 2005, « Les langues nationales dans l'administration pour la bonne gouvernance et la participation démocratique », Napon, A (eds.), *Actes du 5^e colloque inter universitaire sur la coexistence des langues en Afrique de L'Ouest*, Ouagadougou, 27 septembre 2004, Cahiers du CERLESHS, 5^e Numéro spécial 2005, pp. 45-72.

NIKIEMA Norbert, 2011, « Français et langues nationales, Partenaires de scolarisation ? Expériences et perspectives au Burkina-Faso, au Mali, et au Niger », in *RAFEC N°1* pp173-168.

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 ». Cahiers du CERLESHS, N° 12, 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 ». *Annales de l'INSHUS ET DE L'INSULA*, Université d'Ouagadougou p. 191-283.

LUTTE COMMUNISTE, 1985, "Plan quinquennal. La campagne d'alphabétisation". 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?" Carrefour Africain, hebdomadaire National d'Information du Burkina Faso, N° 855 du 2 Novembre 1984, p. 20-23.

L'Observateur, 1982, "Débats". La réforme de l'éducation. L'Observateur, N° 2557 du 18/1/1982, pp 10-11.

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

GUISSOU, Basile Laetare, 1981a : "C'est la vérité", L'Observateur, N° 2079 du 27/4/1981, pp. 1, 6, 7.

"Dans un carcan". L'Observateur du 21/4/1981 N 2075 pp 1, 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;

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

Pour plus d'informations voir :

- Les services sociaux dans le contexte de la décentralisation (1995-1999)

- Décentralisation, acteurs locaux et services sociaux en Afrique (1990-2000)

- L'implication accrue des acteurs non gouvernementaux, pour quelle raison ? (2003)

Les municipalités, acteurs formels, pour quelle efficacité ? (1994,1996 et 1998)

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.