

MULTILINGUISME ET IMPLÉMENTATION DU BILINGUISME DANS LE SYSTÈME EDUCATIF BURKINABÈ

Yassia MANDÉ

Laboratoire LABOLAC

Université Norbert Zongo, Burkna Faso

yassmand@yahoo.fr

Résumé : Cette étude est partie du constat selon lequel l'introduction des langues nationales dans les activités éducatives semble se buter à d'énormes difficultés qui empêchent sa généralisation dans toutes les structures éducatives. Notre objectif à travers cette étude est alors de faire le point des difficultés liées à l'implémentation du bilinguisme dans le système éducatif burkinabè et de proposer des solutions à même de contribuer à faciliter la généralisation de cette innovation éducative. Au cours de nos investigations, nous avons pu relever que la principale difficulté est celle liée à la multiplicité des langues enregistrées à travers le pays qui constitue un véritable frein au bilinguisme dans plusieurs localités. Face à de telles difficultés, nous proposons des solutions qui pourraient être explorées dans le sens de la généralisation du bilinguisme éducatif.

Mots-clés : bilinguisme, multilinguisme, langue première, système éducatif.

Abstract: This study started from the observation that the introduction of national languages in educational activities seems to come up against enormous difficulties which prevent its generalization in all educational structures. Our objective through this study is then to take stock of the difficulties associated with the implementation of bilingualism in the Burkinabe education system and to propose solutions capable of helping to facilitate the generalization of this educational innovation. During our investigations, we were able to note that the main difficulty is that linked to the multiplicity of languages recorded across the country, which constitutes a real obstacle to bilingualism in several localities. Faced with such difficulties, we propose solutions that could be explored in the direction of the generalization of educational bilingualism.

Keywords: bilingualism, multilingualism, first language, education system.

Introduction

Dans la recherche d'une meilleure formule dans le domaine de l'éducation, le Burkina Faso a entrepris depuis un certain nombre d'années l'expérimentation du bilinguisme français/langue locale dans plusieurs établissements scolaires à travers le pays. Cette innovation éducative comporte entre autres avantages la levée des barrières linguistiques dans l'apprentissage, une meilleure valorisation de la culture et de l'ipséité des communautés, une réduction du cycle primaire (à 5 ans au lieu de 6 ans), etc. Mais malgré tous les

résultats probants de l'expérimentation, le bilinguisme peine à être une réalité dans les écoles et sa pérennité ne semble même pas évidente. En effet, la problématique centrale liée à la cohabitation entre le français et les langues nationales est liée d'une part au fait que les langues nationales ne jouissent pas du même prestige que les langues étrangères au sein de la société et d'autre part, au fait que le pays dispose d'une soixantaine de langues parmi lesquelles la communauté éducative doit opérer des choix par rapport à la langue nationale d'enseignement. Comment parvenir à déceler parmi cette kyrielle de langues celle qui fera l'unanimité aussi bien au niveau des élèves, des enseignants et toute la communauté éducative en termes de compétences linguistiques de ces acteurs mais surtout en termes de consensus sur ce choix? Ainsi, si d'énormes obstacles ont été surmontés durant la phase d'expérimentation, celui lié à la non-valorisation et à la multiplicité des langues nationales semble demeurer.

Nonobstant toutes ces difficultés, nous pensons que des lueurs d'espoir peuvent subsister autour de cette innovation souffrante puisqu'« Une innovation n'est pas toujours synonyme de succès. Ce qui importe c'est d'identifier et analyser les raisons du succès ou de l'échec et d'appliquer les mesures correctives » (UNESCO BRENDA, 1993 :17). Cette étude fait alors le point de ces difficultés et propose des alternatives réalistes dans le sens de cette implémentation tout en préservant la diversité linguistique à travers le thème : « Multilinguisme et implémentation du bilinguisme dans le système éducatif burkinabè ». Ce qui nous amène à nous poser la question centrale suivante : quelles sont les principales entraves à l'implémentation du bilinguisme dans le système éducatif du Burkina Faso ? De cette problématique centrale l'on peut tirer deux questions secondaires : Quelles sont les difficultés liées à la multiplicité des langues nationales dans le système bilingue au Burkina Faso? Que faut-il faire afin que le multilinguisme soit un tremplin à une éducation de qualité au Burkina Faso ?

Pour trouver des éléments de réponses à ces questionnements, nous avons formulé une hypothèse centrale et deux hypothèses secondaires. En ce qui concerne l'hypothèse principale, nous disons que la multiplicité des langues locales est une des principales entraves à l'implémentation du bilinguisme dans le système éducatif au Burkina Faso. La première hypothèse secondaire soutient que le choix de la langue locale d'enseignement dans les écoles bilingues constitue une difficulté majeure dans lesdites écoles. La deuxième hypothèse présuppose qu'il existe des pistes de solutions à même de faire de la multiplicité des langues locales un tremplin pour une formation complète des apprenants burkinabè.

L'objectif général de notre étude est de faire l'état des lieux de l'intégration des langues locales dans le système éducatif burkinabè et de proposer des solutions en faveur de cette innovation éducative. Nous avons alors éclaté cet objectif général en deux objectifs spécifiques. En premier lieu, nous cherchons à faire le point des différents blocages de l'implémentation du bilinguisme et qui sont relatifs à la multiplicité des langues locales. En second lieu, nous proposons des pistes de solutions qui pourraient contribuer à faciliter

l'implémentation de l'enseignement bilingue dans le système éducatif burkinabè. Dans cette perspective, notre travail commence par une sorte de revue de littérature sur les réalités linguistiques du Burkina Faso avant de s'attarder sur une analyse des cas concrets de bilinguisme éducatif dans des écoles primaires.

1. Cadre théorique et méthodologique

Le contexte linguistique du Burkina Faso caractérisé par une soixantaine de langues nécessite au préalable, la mise à jour de l'état des langues. Nous présentons ici quelques données théoriques sur l'état des lieux de « l'atlas » linguistique du pays, préalable à toute analyse pertinente de la mise en œuvre du bilinguisme à l'école. Par ailleurs cette situation linguistique du pays au sens de Calvet (2000) est un contexte de multilinguisme à langue minoritaire dominante. Par conséquent, nous commençons cette partie par une analyse de la nécessité d'introduire les langues nationales dans les classes.

1.1. De la nécessité du bilinguisme dans le système éducatif burkinabè

Une des caractéristiques de l'enseignement au Burkina Faso est de se faire exclusivement dans une langue étrangère au pays (le français), mais surtout de s'adresser à des populations qui parlent des langues différentes. Dans ce contexte de multiplicité des langues nationales, il est légitime de s'interroger sur les éventuelles conséquences de l'aptitude de l'enseignant à recourir à la langue première des apprenants dans les activités d'enseignement-apprentissage. En effet, en adoptant le français comme l'unique médium d'enseignement, le système éducatif burkinabè fait face à d'énormes difficultés dont nous rappelons trois pour les besoins de notre analyse. En premier lieu, au plan psychologique, « l'incursion » du français aux premiers moments de la scolarité crée un fossé chez les élèves en animant une sorte de dissension entre l'école et le milieu local. En second lieu, l'on se rend compte que les échecs des apprentissages scolaires sont en grande partie causés par cette irruption du français comme principal médium dans les classes. Dans cette lancée, Sawadogo (2004) estime que l'hégémonie des langues étrangères (français, anglais, etc.) pourrait être préjudiciable au développement des capacités affectives et cognitives des jeunes écoliers africains. Il y a sur ce point de sérieuses difficultés pour les apprenants à forger les aptitudes cognitives et communicationnelles pour la maîtrise souhaitée de la langue française. Il s'agit là donc d'un système élitiste priorisant ceux ayant des préacquis dans la langue d'enseignement (français). L'acquisition du savoir reste donc l'apanage de ceux qui ont la chance d'avoir une maîtrise parfaite du français, laissant ceux qui ont un faible niveau dans une participation passive aux activités d'enseignement-apprentissage. En dernier lieu, au niveau individuel, collectif, des personnes, des groupes de personnes et presque toutes les nations africaines se définissent souvent comme essentiellement anglophones, francophones, lusophone, etc. Cette situation de différenciation basée sur des critères profondément subjectifs conduit à un attachement profond avec les ex-colonies et les valeurs exotiques en mettant en péril les valeurs locales, l'intégration des peuples, la coopération,

en un mot, le développement. D'ailleurs, Somé tirait déjà la sonnette d'alarme quant à la nécessité d'introduire les langues nationales dans les classes : « Tous les moyens du système éducatif semblent être mis au service du prestige du français. Mais cette situation n'est pas en réalité satisfaisante. On peut se demander si le pays peut continuer à soutenir des dépenses aussi élevées pour des résultats si dérisoires. » (Somé, 2003, p.23). C'est dans la même lancée que Kedrebeogo cité par Maiga et al. (2015, p.66) soutient que : « [a]u-delà de l'affirmation de l'identité culturelle, il est aujourd'hui reconnu que le développement véritable d'un pays, au sens large du terme, n'est possible qu'à travers des médiums linguistiques que les citoyens maîtrisent parfaitement ». Il est alors plus que temps, si l'on pense développement endogène et durable, de redonner leurs lettres de noblesse à nos langues pour éviter que nos descendants se retrouvent un jour en face d'une impasse car beaucoup de chercheurs tels Bangbose (1991) estiment que notre attitude négative envers nos langues constitue un obstacle à tout développement.

Le pays est donc mis en demeure de trouver les stratégies idoines pour corriger toutes ces défaillances et sortir son système éducatif de cette décrépitude continue. C'est dans un tel contexte que les autorités ont entrepris d'énormes innovations pédagogiques et éducatives parmi lesquelles l'éducation bilingue afin de rendre l'école plus accessible et lui donner de l'efficacité et de l'efficience. Mais bien que la promotion des langues nationales dans le système éducatif constitue une part entière du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Promotion des Langues Nationales (MENA PLN), tous ceux qui s'intéressent à la valorisation des langues locales se demandent pourquoi a-t-on l'impression que nos langues sont « cloîtrées » dans une sorte de « ghetto » d'où personne ne semble pouvoir les sortir ? Mais avant de chercher les éléments de réponses à cette interrogation centrale, il sied de faire l'état des langues nationales susceptibles d'être prises en compte dans ce système. Nous abordons ensuite brièvement la politique linguistique du pays en matière de gestion et de valorisation de ces différentes langues nationales.

1.2. Une mosaïque linguistique : obstacle à la promotion du bilinguisme éducatif

Le français, langue coloniale est consacrée par l'article 35 de la constitution du 27 janvier 1997 langue officielle au Burkina Faso. Ladite constitution précise en outre que la loi fixe les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales. Mais cette loi n'ayant jamais été édictée, il n'existe jusque-là pas de liste officielle de l'ensemble des langues nationales du pays. Mais selon Somé (2003, p.73), en plus du français cohabitent sur le même espace soixante-six langues nationales.

Tableau 1 : Les langues nationales du Burkina Faso

1.BIALI	2.BIRIFOR, MALBA
3.BISSA	4.BLE
5.BOBO MADARE, NORTHERN	6.BOBO MADARE, SOUTHERN
7.BOLON	8.BOMU
9.BWAMU	10.BWAMU, LAA LAA
11.BWAMU, TWI	12.CERMA
13.DAGARA, NORTHERN	14. DAGARI DIOULA
15.DOGHOSIE	16.DOGON
17.DOGOSO	18.DYAN
19.DZUUNGOO	20.FULFULDE, BARANI
21.FULFULDE, GOURMANTCHE	22.FULFULDE, JELGOORE
23.GOURMANCHEMA	24.GURENNE
25.HAUSA	26.JULA
27.KAANSE	28.KALAMSE
29.KARABORO,EASTERN	30.KARABORO
31.KASEM	32.KHE
33.KHISA	34.KO
35. KOROMFE	36.KPATOGO
37KUSAAL, WESTERE	38.LOBI
39.LYELE	40.MARKA
41.MOBA	42.MOORE
43.NATIORO	44.NUNI, NORTHERN
45.NUNI,SOUTHERN	46.PANA
47. PWE	48.SAMO
49. SEEKU	50. SENOUFO, NANERIGE
51. SENOUFO, NIANGOLO	52. SENOUFO, SICITE
53. SIAMOU	54. SININKERE
55. SISSALA	56. SONGAI
57. TAMASHEQ, KIDAL	58. TEEN
59. TIEFO	60. TOUSSIAN
61. TOUSSIAN, SOUTHERN	62. TURKA
63. VIEMO	64. WARA
65. YANA	66. ZARBA

Source : Somé (2003, p.73)

Parmi cette soixantaine de langues, quatre principales ont été choisies et considérées depuis 1974 par l'État comme des langues vernaculaires. Il s'agit du *mooré*, du *fulfuldé* (ou *peul*), du *dioula* et du *bisa*. Le *mooré* est parlé par plus de la moitié des burkinabè (51,9% selon MAIGA A. et al, 2015 :66) et comporte plusieurs dialectes suivant les zones géographiques : le dialecte du centre (qui se subdivise en *lallweoogo*, *wubrweoo* et *zundweoogo*), le *yaadré* dans le Yatenga, le *taaolonde* ou *taolendé* à Koudougou, le *sarembé* (ou *sāre*). En général, le *mooré* est la principale langue véhiculaire du pays et plus précisément de la capitale Ouagadougou. Le *dioula* (ou *jula*) est parlé par de nombreux groupes ethniques de l'ouest du pays en complément de leur langue maternelle, et certains d'entre eux semblent même avoir complètement abandonné l'usage de leur langue originelle dans tous les domaines de la vie communautaire à son profit. Le

dioula est parlé par environ 2,62% de locuteurs dans le pays selon Maiga et al., (2015, p.66). C'est la langue véhiculaire de commerce dans plusieurs pays d'Afrique occidentale. Le *fulfuldé* quant à lui est parlé par 9,66% de la population burkinabè. Cette langue de l'ethnie peule sert de langue véhiculaire principalement dans la région nord du pays. La langue *bisa* se parle principalement dans le *bisaku*, le « pays ou village des Bisa » (Panis, 2017) dans la région du centre-est. Les groupes ethniques sont le plus souvent géographiquement localisés. Les langues dans la mesure où chacune est attribuée à un groupe ethnique sont également situées dans l'espace (selon certains travaux dialectologiques tels que Maiga et al. (2015). Certaines de ces langues sont déclarées vernaculaires et jouissent plus ou moins d'une certaine promotion à travers la radio, la télé, le bilinguisme éducatif, etc. Seulement une trentaine est utilisée comme langues d'alphabétisation sur la base de l'alphabet phonétique internationale. Mais la situation de l'alphabétisation en général est médiocre et dès lors que l'on pense à l'introduction de ces langues à l'école classique, on se heurte à la difficulté liée au choix de la langue : tous les locuteurs avisés veulent « réveiller » leurs « petites langues », les sauvegarder et les promouvoir afin d'assurer leur pérennité et participer au développement, puisque « le recours aux langues permettrait d'une part, de valoriser les langues locales et d'autre part, de sauvegarder l'identité culturelle des enfants » (Maiga et al., 2015, p.68)

Il faut également noter dans ce domaine que l'avenir est loin de paraître rassurant car la jeune génération, le plus souvent (surtout en zone urbaine) ne semble pas très intéressée par ce débat, elle qui préfère plutôt initier ses enfants très jeunes aux langues étrangères : anglais, français, etc. Ces enfants qui, parfois, ne parlent à domicile ni la langue maternelle de leur père, ni celle de leur mère, s'expriment cependant avec dextérité en anglais, en français, en allemand, etc., ce qui constitue une source de fierté manifeste pour leurs jeunes parents. Maîtriser l'anglais c'est bien, écrire et parler français est encore bien dans cet environnement de village planétaire mais au-delà de tout, sommes-nous obligés de continuer à ne réserver qu'une part aussi négligeable à nos langues nationales dans notre vie de tous les jours ? À un niveau plus élargi, il faut admettre que la mondialisation, la généralisation des échanges, de la technologie, de la science, etc. à l'échelle planétaire privilégient certaines langues telles que l'anglais, le français au détriment des particularismes régionaux. Alors, le Burkina Faso, à l'instar d'autres états africains dans une volonté d'inverser la donne à travers un bilinguisme français/langue locale dans tous les établissements scolaires du pays doit faire face à des difficultés énormes quant à la gestion de cette kyrielle de langues nationales.

La présente étude se donne pour but d'analyser les forces et les faiblesses de cette expérience. Pour y parvenir, une enquête à la fois quantitative et qualitative a été menée auprès des principaux acteurs de l'éducation afin de recueillir des informations permettant de mieux cerner le sujet. Il s'agit d'un questionnaire d'enquête adressé aux enseignants et aux élèves dans six écoles dans la partie Ouest du Burkina Faso. Cette région est considérée dans les résultats de plusieurs recherches (Maiga et al., 2015) et les politiques

linguistiques comme une zone où le *jula* est la langue commune à toutes les communautés y résidentes. Les résultats de cette enquête sont ainsi présentés au point suivant.

2. Présentation des données

Pour la présente étude, nous avons pu nous entretenir avec trois cent huit élèves provenant de six écoles primaires de deux communes dont trois écoles bilingues français/langue nationale et trois écoles classiques monolingues (français). La langue locale « consensuelle » à adjoindre au français est le *jula* au niveau de deux écoles et le *bwamu* dans une école. De ces entretiens, il ressort que les élèves ont un vécu langagier assez hétérogène comme présenté dans le tableau 2 ci-dessous (nous marquons « Oui » pour l'effectif des élèves qui comprennent la langue nationale jointe au français dans la classe et « Non » pour ceux qui ne comprennent pas ladite langue).

Tableau 2 : Résultats de l'enquête sur la L1 des élèves enquêtés

	Écoles	Nature de l'école	Nombre de classes	Effectif de l'école	Nombre d'élèves enquêtés	Les élèves comprennent-ils la langue locale enseignée dans la classe ?			
						Oui		Non	
						Nombre	%	Nombre	%
1	A	Classique (français seule)	6	323	60	56	93,33	4	6,66
2	B	Classique (français seule)	6	298	60	53	88,33	7	11,66
3	C	Classique (français seule)	3	185	60	02	3,33	58	96,6
4	D	Bilingue (français/jula)	5	117	60	15	25	45	75
5	E	Bilingue (français/jula)	5	53	47	23	48,93	24	51,06
6	F	Bilingue (français/bwamu)	1	21	21	21	100	00	00
TOTAL			26	997	308	170	55,19	138	44,80

Sources : questionnaires d'enquête

Ces données ainsi enregistrées au cours de notre travail d'enquête-terrain nous permettent de tirer certaines conclusions sur l'implémentation du bilinguisme après une analyse approfondie.

3. Analyse et interprétation

Pour produire ces données, nous nous sommes adressé directement aux élèves et la première question à eux posée était relative « à la langue que ceux-ci parlaient à la maison avec leurs parents ou leurs amis avant de venir à l'école, au CP1 ». C'est donc à partir des réponses à cette première question que nous avons fait le constat qu'au moins 55, 19% des enquêtés ont pour langue première le *jula*. Mais une grande disparité existe entre les zones rurales et les zones urbaines. En effet, les écoles « A » et « B » sont implantées dans une zone urbaine, l'école « E » en zone semi-urbaine et les autres (« C », « D » et « F ») sont en zone rurale. Parmi ces trois écoles en zone rurale, une seule en l'occurrence l'école « F » (bilingue) enregistre une certaine homogénéité linguistique (tous les élèves ont pour L1 le *bwamu*). C'est la situation idéale pour le système bilingue : tous les élèves ont une même langue première à partir de laquelle se font les premiers apprentissages scolaires et bénéficient par ricochet de tous les avantages liés à ce système.

L'école « D » quant à elle a seulement l'avantage d'être implantée dans une localité *markaphone* et de bénéficier de la proximité entre le *jula* (langue d'enseignement) et le *marka-kan* (parler *marka* et langue maternelle de la quasi-totalité des élèves de cette école). En effet, la plupart des enquêtés de cette école affirment avoir pour langue première le *marka-kan* ou *dafin-kan*, dialecte très proche du *jula* selon DIALLO M. (1988). Même si les réponses à la question donnent un pourcentage de 25% de locuteurs julaphones, nous avons pu observer à travers des conversations spontanées que tous les enquêtés sont déjà dans une certaine mesure, des locuteurs *markaphones* et *julaphones* dans une sorte de bilinguisme précoce et simultané. La première langue d'enseignement dans cette école étant le *jula*, les élèves sont alors dans des prédispositions linguistiques optimales d'apprentissage.

L'école « E » est également une des écoles où une langue locale est utilisée dans les activités d'enseignement/apprentissage. Mais contrairement aux deux autres où l'on observe une relative homogénéité linguistique, cet établissement bilingue français/*jula* enregistre moins de la moitié de ses élèves qui estiment parler la langue nationale *jula* avant leur admission à l'école. Au cours de nos entretiens, il ressort que la plupart des élèves ont plutôt le *bwamu* comme langue première. C'est-à-dire que le choix du *jula* comme langue d'enseignement dans cet établissement n'est pas opportun. C'est pourquoi suggestion a été faite à l'autorité par les acteurs (enseignants, encadreurs et parents d'élèves) de changer la langue première d'enseignement.

Au niveau de l'école « c », les élèves sont réparties en trois principales communautés ayant chacune sa langue (*mooré*, *bwamu* et *fulfuldé*) et n'ayant en commun aucune langue. Alors, quelles sont les difficultés que dégage cette analyse ?

3.1. Les difficultés liées à la L1 des élèves

Les données de l'école « C » ci-dessus présentées dans le tableau 2 sont très représentatives de la principale difficulté du système bilingue face au multilinguisme : le choix de la langue locale à adjoindre au français. En effet, dans une telle situation, le choix de telle ou telle langue pour l'éducation des enfants peut avoir plusieurs conséquences néfastes.

D'abord au plan pédagogique et éducationnel, il est bien établi, comme nous l'avons évoqué plus haut que l'enfant apprend mieux dans la langue qu'il maîtrise. Si l'on doit « [...] s'appuyer sur les langues nationales pour rendre encore plus efficace l'acquisition du français » (Pitroipa, 2008, p.283), il est alors évident que l'enseignement-apprentissage dans une langue nationale non maîtrisée par l'enfant fera ressurgir dans une certaine mesure certains désavantages liés à l'enseignement-apprentissage dans une langue étrangère. Il peut donc en résulter une participation passive aux activités d'éducation, des faibles performances scolaires, etc. Il est alors difficile pour un enfant d'apprendre simultanément dans deux langues qu'il ne maîtrise pas. Dans un tel contexte, la réception du savoir enseigné ne saurait être du même degré par le simple fait que les apprenants ne comprennent pas ou n'ont pas forcément le même niveau de maîtrise de cette langue première.

Ensuite au niveau communautaire, un obstacle qui n'est pas des moindres reste le choix de la langue nationale à adjoindre au français dans les écoles bilingues. Dans son extension géographique, le système bilingue devra faire face à un problème de choix de la langue nationale dans certaines localités telle que ainsi décrite au niveau de l'école « C » où aucune des langues parlées ne se démarque véritablement en tant que langue dominante. Cette sélection n'est toutefois pas souhaitable en ce qu'elle peut être d'une part source de conflits et d'autre part prévaloir une culture sur une autre et du même coup créer une sorte de discrimination entre élèves dont la langue maternelle est utilisée et ceux qui doivent d'abord apprendre cette langue. Ainsi donc, si les questions de multilinguisme n'avaient aucun impact dans les systèmes traditionnels d'éducation au Burkina Faso, l'école moderne ne semble pas bien profiter de cette diversité pour des raisons souvent liées à des obstacles sociolinguistiques qui entravent la promotion de l'utilisation des langues dans l'enseignement. C'est dans ce sens que NAPON A. (1993) relève comme obstacle « l'irréductibilité linguistique », c'est à dire " l'amour exagéré qu'une personne a pour sa langue maternelle", qui amène certains parents à rejeter les autres langues dans l'apprentissage de leur enfants toute chose qui freine la pratique du bilinguisme. Il faut reconnaître sur ce plan que beaucoup de langues dites mineurs, à cause d'une « sélection naturelle » sont objectivement engagées sur la voie de leur disparition inévitable parce que ne sont guère pratiquées que par quelques milliers sinon que par quelques centaines de personnes.

Une autre remarque non moins importante à faire au niveau de ces écoles bilingues est le faible effectif des élèves. Sur ce plan, nous constatons également que l'école bilingue « D » enregistre plus d'inscrits que les deux

autres avec au total cent dix-sept élèves pour cinq classes soit une moyenne de 23 élèves par classe. Cette faiblesse des effectifs peut avoir pour cause l'utilisation de la langue nationale dans ces établissements. La relative bonne fréquentation de l'école « D » est sans doute due au fait que cette école est le seul établissement d'enseignement de la localité, cette situation ne donnant pas la possibilité aux parents d'opérer des choix sur le type d'école pour leurs enfants. Cette hypothèse est d'autant plus vérifiable que nous avons fait le constat que mêmes certains enseignants de ladite école ont inscrit leurs progénitures ailleurs dans des écoles classiques où l'unique médium d'enseignement est le français. C'est-à-dire donc que jusque-là, les acteurs ne sont pas suffisamment convaincus de l'importance des langues nationales dans les activités d'enseignement-apprentissage. À toutes ces difficultés, il faut joindre la mobilité des élèves à travers tout le pays (situations relevées dans certaines écoles). Cette mobilité des apprenants vient en ajouter à la difficile gestion de la question des langues dans les écoles bilingues, ce qui amène les acteurs mêmes à douter de la possibilité de généraliser ce système sur l'ensemble du territoire. En sus de toutes ces difficultés, on enregistre des difficultés liées à la gestion du personnel enseignant dans les écoles bilingues.

3.2. Difficultés liées à la gestion du personnel

Un autre aspect à considérer dans le processus de généralisation du bilinguisme dans le système éducatif du Burkina Faso est la question relative à la gestion du personnel. En effet, ne peuvent intervenir dans les écoles bilingues que les enseignants ayant effectivement des compétences linguistiques dans la langue nationale en vigueur dans lesdites écoles (compétences orales, écrites, communicationnelles, etc.). C'est le constat qui nous a été donné de voir dans les trois écoles bilingues ayant fait l'objet de notre enquête : l'autorité y affecte seulement les enseignants ayant des compétences en *jula/bwamu* et lors de la transformation d'une école classique en école bilingue (les écoles « D » et « E »), les enseignants n'ayant pas une maîtrise parfaite de ces langues sont automatiquement et simplement mutés dans des établissements monolingues. Face à une telle situation on est en droit de se poser un certain nombre de questions par rapport à la gestion du personnel d'enseignement et d'encadrement dans ce système. Ainsi on pourrait se demander comment sera géré le personnel existant par rapport à cette hétérogénéité interzone importante des langues d'enseignement ? Comment organiser leur nécessaire recyclage, la production des manuels en langue dans un pays à ressources très limitées ? Comment planifier les recrutements futurs d'enseignants en tenant compte de toutes ces sensibilités linguistiques ? Comment gérer la question de la multitude de langues non décrites ou très faiblement décrites et transcrites (alphabet, grammaire, etc.) ? Face à ces énormes défis nous formulons les suggestions suivantes.

3.3. Suggestions

Les données ci-dessus (tableau 2) discutées présentent certaines difficultés qui plombent la pleine expansion du système éducatif bilingue

principalement liées à la multiplicité des langues nationales. Pour faire face à ces multiples blocages qui cachètent sa généralisation, on doit en un premier temps inciter les chercheurs, les linguistes, etc. à assurer la description du maximum de langues nationales, rendre disponible des compilations de dictionnaires dans ces langues, assurer leur promotion et un équilibre entre l'étude scientifique de ces langues et leur utilisation réelle. Ainsi, les universités, les instituts et grandes écoles doivent être de véritables pools de promotion de toutes les langues nationales.

On pourrait également favoriser une politique linguistique permettant l'usage des langues nationales dans le secteur formel (administration) et informel, les examens scolaires (CEP, BEPC, Baccalauréat, licence, etc.), ainsi que le processus de recrutement et de formation des travailleurs du public et du privé. Dans ce sens il faut déjà féliciter la presse audiovisuelle pour ses efforts quotidiens et très appréciés d'utiliser les langues nationales à l'intention d'un public qui, majoritairement ne comprend pas le français qui ne sait ni lire, ni écrire, ni parler. Le même effort peut être demandé à la presse écrite, aux maisons d'éditions, etc. afin d'éviter que les sortants des structures bilingues ne retombent pour la plupart pour ne pas dire tous, quelques temps plus tard dans l'analphabétisme en ce qui concerne l'usage des langues nationales par manque de pratiques.

Dans le sens de la valorisation des langues nationales et leur apprentissage sans complexe, une réforme du système bilingue actuel s'impose. En effet, le système actuel se présente comme un bilinguisme « soustractif » où l'apprentissage du français entraîne une perte linguistique partielle et souvent même totale de la langue première des apprenants. Dans ce sens, l'apprentissage du français nuit au maintien de la langue première. Pour inverser alors cette tendance, il faut des enseignements-apprentissages articulés sur le bilinguisme équilibré utilisant deux langues (nationale et étrangère), du début à la fin, comme disciplines et langues d'enseignement. Aussi, afin d'atténuer le blocage dû à la multiplicité, certains enquêtés suggèrent que le maillage de l'ensemble du territoire se fasse non seulement de façon progressive, mais que l'on multiplie au maximum les écoles bilingues. Un grand nombre d'écoles bilingues avec des langues nationales d'enseignement diversifiées permettraient à chaque apprenant, dans un rayon raisonnable d'avoir accès à une école bilingue ou est utilisée sa langue maternelle dans le processus d'enseignement/apprentissage. Toujours dans ce sens, la suggestion a été faite qu'à côté de chaque école bilingue ouverte, une école monolingue soit implantée pour accueillir les élèves dont la langue première n'est pas prise en compte au niveau de l'école bilingue. Mais il faut ajouter que tant que les langues nationales ne seront pas valorisées tout au long du cursus académiques des apprenants ainsi que dans la vie de tous les jours, cette cohabitation école bilingue/école classique sera toujours à l'avantage du classique au détriment du bilingue.

Conclusion

La dernière réforme du système éducatif burkinabè fondée sur l'éducation bilingue comporte les atouts indispensables à tout projet de développement économique, politique ou social. Le bilinguisme est une des alternatives réalistes face à la décrépitude du système éducatif hérité de la colonisation. Mais son opérationnalisation est mise à mal par la multitude des langues nationales qu'enregistre le pays. Il n'existe pratiquement pas de milieu linguistique homogène dans le pays et cette hétérogénéité interzone constitue une difficulté majeure quant au choix de la langue nationale à adjoindre au français dans les activités d'enseignement-apprentissage, choix qui n'est d'ailleurs pas souhaitable parce que source de conséquences néfastes majeures. Une des principales difficultés liées au bilinguisme éducatif dans le pays est donc celle liée à la multiplicité des langues nationales. Heureusement l'espoir est toujours permis si effectivement la volonté politique s'accompagne d'actions de grande envergure en faveur des langues nationales en facilitant la description scientifique et la valorisation de toutes ces langues. Au-delà de ces conclusions, il faut reconnaître que la question de l'introduction des langues nationales ne peut être traitée intégralement au cours d'une seule étude. Bien d'autres aspects liés au bilinguisme tel que son apport à l'efficacité interne et externe de l'école, les différents types de bilinguisme (bilinguisme simultané, consécutif, précoce, idéal, passif, additif, soustractif, etc.), les méthodes d'enseignement en lien avec le bilinguisme, etc. peuvent être explorés dans des études ultérieures.

Références bibliographiques

- Bangbose Ayo (1991): *Language and the Nation. The language question in sub-Saharan Africa*, Edinburgh University Press.
- Calvet, J. L. (2000). *Linguistique et colonialisme : petit traité de glottophasie.*, Edition Payot, Paris.
- Diallo, M. (1988), *Éléments de systématique et de dialectologie du marka-kan (Burkina Faso)*. Vol. I-IV. Thèse de doctorat, Université Stendhal III : Grenoble.
- Maiga, A. & al. (2015). Pour un ancrage sociologique de l'alphabétisation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 70, décembre 2015, mis en ligne le 01 décembre 2017, consulté le 22 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4495>; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.4495>
- Napon, A. (1993). Pour u bilinguisme français/langues nationales, propositions glottopolitiques, in Caïtucoli, C (éd.), *Le français au Burkina Faso*, pp.145-152.
- Panis, C. (2017). Processus de géographisation linguistique et identifications multiples au Burkina Faso », in *Langage et société* (1)159, 117-138, [En ligne], consulté le 05 septembre 2020, sur URL : <https://www.cairn.info/>
- Pitroipa, B. Y. (2008). *Apprentissage, appropriation et utilisation d français et des langues nationales par les jeunes lettrés du Burkina Faso : cas des élèves-maîtres*. Thèse de doctorat, Université de Poitiers.

- Sawadogo, G. (2004). « Les langues nationales à l'école burkinabè : enjeux d'une innovation pédagogique majeure », *Repères* n°29-2004, p.251-260.
- Somé, Z. M. (2003). *Politique linguistique, enseignement du français et valorisation des langues « nationales » en Afrique : cas du Burkina Faso*, thèse de Doctorat d'État ès lettres, Université Cheikh Anta Diop, Dakar
- UNESCO-BREDA (1993), *L'éducation des jeunes filles et des femmes en Afrique*, Dakar Regional Office BRE DA séries N°3.