

# Langues nationales et éducation

Le module examine les options des Etats dans le traitement des langues africaines dans l'éducation ainsi que les arguments souvent avancés contre leur utilisation dans l'éducation formelle ; il confronte ces arguments aux résultats de la recherche et expose les fondements scientifiques d'un enseignement bilingue. Il examine également les pratiques d'enseignement bilingue et l'éclairage de la recherche sur les mérites des modèles appliqués. Enfin il examine l'état de la capitalisation des expériences d'enseignement bilingue en Afrique francophone et les ressources maintenant disponibles à même de soutenir les efforts de rénovation pédagogique et de renforcement de la qualité de l'éducation au service du développement pour tous.

Site: [Master à distance \(M2\) en Gestion des Systèmes Educatifs - Université Senghor](#)  
Cours: Promo09.UE5a. Langues nationales et éducation  
Livre: Langues nationales et éducation  
Imprimé par: Omneya SHAKER  
Date: mercredi 2 mars 2011, 16:27

# Table des matières

[Présentation](#)

[Intention pédagogique du module](#)

[Chapitre I: La question des langues africaines dans le système éducatif](#)

[Chapitre II: Politiques et aménagement linguistiques en Afrique francophone](#)

[Chapitre III: Langues et éducation en Afrique francophone](#)

[Chapitre IV: Les modèles de bilinguisme scolaire : caractéristiques, présupposés, résultats de la recherche](#)

[Chapitre V: Etat des expériences d'enseignement bilingue en Afrique francophone au sud du Sahara : état des expériences, résultats et défis de la capitalisation.](#)

[Annexe I](#)

[Annexe II](#)

[Annexe I.](#)

[Annexe II](#)

[Annexe III](#)

[Lectures suggérées](#)

[Liens suggérés](#)

[Bibliographie](#)

# Présentation

## Auteur

Norbert Nikiéma, professeur de linguistique, Université de Ouagadougou, Burkina Faso. @: [nikieman@yahoo.fr](mailto:nikieman@yahoo.fr)

L'auteur s'intéresse à la linguistique africaine et à l'aménagement linguistique. Il suit depuis les années 80 les débats et les expériences sur l'utilisation des langues nationales dans le système d'éducation formelle et non formelle dans son pays et a écrit plusieurs articles sur la question. Il encadre les équipes linguistiques chargées de l'élaboration de matériel didactique pour l'éducation bilingue dans huit langues nationales expérimentée dans son pays depuis 1994 dans le cadre de la coopération entre le ministère de l'enseignement de base et l'ONG Œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière (OSEO).

Contenu placé sous licence [Creative Commons Paternité - Pas d'utilisation Commerciale - Partage des Conditions Initiales à l'Identique 2.0](#) (sauf mention contraire)

Connaissances et expériences de base requises

Pour suivre ce module, aucun pré-requis est nécessaire.

## Durée

2 semaines.

10h : Lecture du cours

30h: Activités du séminaire

## Matériel requis

Un micro-ordinateur avec une connexion Internet. Navigateur conseillé: Mozilla.

## Justification du sous-module

De nombreux maîtres, encadreurs pédagogiques, directeurs d'école, etc. n'ont qu'un savoir approximatif des résultats de la recherche sur de l'acquisition des langues, sur le bilinguisme et sur les effets de l'utilisation ou non des langues maternelles des apprenants comme médiums d'enseignement dans l'acquisition des compétences fondamentales en lecture, écriture, calcul et en langue officielle (français). D'où un besoin urgent d'information et de réflexion sur ces questions en ce moment de recherche active des voies et moyens d'une éducation de qualité pour tous ainsi que de conditions de convivialité et de complémentarité entre langues africaines et langue officielle.

## Aperçu général du module

### Résumé

Le module examine les options des Etats dans le traitement des langues africaines dans l'éducation ainsi que les arguments souvent avancés contre leur utilisation dans l'éducation formelle ; il confronte ces arguments aux résultats de la recherche et expose les fondements scientifiques d'un enseignement bilingue. Il examine également les pratiques d'enseignement bilingue et l'éclairage de la recherche sur les mérites des modèles appliqués. Enfin il examine l'état de la capitalisation des expériences d'enseignement bilingue en Afrique francophone et les ressources maintenant disponibles à même de soutenir les efforts de rénovation pédagogique et de renforcement de la qualité de l'éducation au service du développement pour tous.

### Structure du contenu

1. Profil sociolinguistique des pays francophones : la réalité du multilinguisme
2. Politique et aménagement linguistiques en Afrique francophone
  1. Les concepts de politique et d'aménagement linguistique
  2. L'héritage colonial en matière de politique linguistique
  3. Typologie des politiques linguistiques africaines à l'indépendance
  4. Les options en matière de fonctions des langues dans les lois et règlements
    1. Le statut de langue officielle
    2. Le statut de langue nationale
    3. Evolutions de statut dans les pays africains francophones
  5. Fondements des politiques linguistiques et critères d'évaluation de leur évolution
3. Langues et éducation en Afrique francophone
  1. Plaidoyer de l'UNESCO pour l'éducation en LM et faible application par les Etats
  2. Parallélisme des fonctions de la LM et de la langue d'éducation
  3. Résistances et objections à l'ELM dans les écoles africaines : les arguments de A à Z
    1. Arguments liés aux enjeux politiques
    2. Obstacles liés aux intérêts culturels et économiques de l'ancienne puissance coloniale
    3. Résistances fondées sur des préjugés hérités de la colonisation
    4. L'argument économique
    5. Obstacles et défis d'ordre technique
4. Les modèles de bilinguisme scolaire
  1. Mythes et conceptions erronées concernant la L2 et ses rapports avec la LM
  2. Les modèles de bilinguisme scolaire pratiqués en Afrique francophone
5. Etat des expériences d'enseignement bilingue en Afrique francophone
6. Etude de cas : l'expérience d'éducation bilingue au Burkina Faso

---

### Synthèse du module

L'Afrique est un continent multilingue. Le Bilinguisme et même le plurilinguisme sont la règle pour beaucoup d'individus et de communautés.

Rares sont cependant les Etats africains qui prennent en compte cette situation dans le système éducatif et utilisent les langues locales à l'école. La plupart de ceux qui le font optent pour des programmes de submersion, selon lesquels les élèves apprennent dans une langue étrangère dès le premier jour d'école, au mépris de leur langue maternelle, ou encore pour des programmes de transition, selon lesquels la langue maternelle sert de médium d'enseignement pendant deux ou trois ans, le temps que la langue officielle devienne le seul véhicule d'enseignement.

La recherche internationale indique cependant très clairement que ces recours au bilinguisme soustractif ne rendent pas les meilleurs services et que les rendements scolaires sont meilleurs et la langue officielle mieux maîtrisée lorsque les compétences de base en lecture, écriture, calcul écrit et sciences sont acquises et renforcées dans la langue maîtrisée d'abord et que cette dernière est maintenue longtemps dans le système éducatif aux côtés de la langue officielle qui ne devient médium que plus tard.

Les détracteurs des approches bilingues sont souvent très mal informés sur les questions linguistiques et pédagogiques et sur les potentialités des langues africaines.

Encadreurs pédagogiques et enseignants devraient être capables de comprendre les arguments souvent avancés contre l'emploi des langues africaines à l'école et les contrer par des arguments convaincants éclairés par les résultats de la recherche internationale. Ils devraient également être bien informés des avantages de cette stratégie éducative et des conceptions erronées au sujet de l'emploi exclusif d'une langue étrangère, en particulier dans les petites classes, afin de rassurer les parents d'élèves et répondre à leur collègues ou aux décideurs mal informés.

---

---

---

# Intention pédagogique du module

## Objectifs généraux

Outiller les enseignants, les responsables administratifs de l'éducation et les encadreurs pédagogiques à répondre de manière professionnelle aux questions relatives à l'utilisation des langues africaines dans l'éducation en Afrique et pour un plaidoyer en faveur de l'éducation bilingue en Afrique francophone.

## Objectifs spécifiques

A l'issue de la formation, les candidats seront capables de

- répondre de manière professionnelle aux questions relatives à l'utilisation des langues africaines dans l'éducation en Afrique;
- déterminer les modèles de bilinguisme scolaire les plus efficaces au vu de la recherche actuelle ;
- contribuer au plaidoyer en faveur de l'éducation bilingue en Afrique francophone.

# Chapitre 1: La question des langues africaines dans le système éducatif

## Chapitre 1

### La question des langues africaines dans le système éducatif : les options (politiques linguistiques) et leurs fondements.

---

#### Objectifs/justification du chapitre:

- Prendre conscience de la normalité du multilinguisme et du caractère exceptionnel du monolinguisme
- Prendre conscience de la gestion svt pacifique du multilinguisme par les communautés
- se rendre compte du leurre de vouloir unir un pays par la langue
- se rendre compte du fait que le multilinguisme n'est pas une 'malédiction' ; que les langues sont des ressources à gérer comme d'autres ressources rares

#### Concepts clés

Activité préliminaire,  
Développement

---

## 1. Profil sociolinguistique des pays africains francophones : la réalité du multilinguisme

Le **multilinguisme**, c'est-à-dire, le fait pour plusieurs langues de coexister et d'être utilisées par diverses communautés dans un même espace, est une réalité à l'échelle mondiale, africaine et à plus forte raison dans les états de la francophonie. On entend par **langue** « un instrument qui permet la communication [entre humains] au moyen de signes vocaux (secondairement écrits) spécifiques au membres d'une même communauté historique » qu'on appellera « communauté linguistique ». Une communauté linguistique est constituée de l'ensemble des locuteurs d'une même langue. C'est aussi l'ensemble des locuteurs dont cette langue est la 'langue maternelle' (Houis et Bôle-Richard 1977 :1).

Comme cette définition technique l'indique, pour les linguistes le concept de langue est applicable quel que soit le nombre de locuteurs, leur statut social, leurs conditions de vie..., et quel que soit le degré présumé de prestige ou de manque de prestige du moyen de communication considéré. Des termes comme 'idiome' ou 'patois' n'ont pas d'acception sur le plan strictement technique. Quant au terme de **dialecte**, il désigne « la réalisation concrète que prend localement une langue, permettant ainsi de distinguer différents dialectes d'une même langue » (op.cit., ibid.).

Selon les estimations qui font autorité (cf. Ruhlen 1991, Grimes 1996) plus de 5000 langues différentes seraient parlées dans le monde aujourd'hui. Environ 2000 de ces langues

seraient parlées en Afrique.

La répartition des langues en Afrique (et ailleurs) n'est évidemment pas équitable. La description bien connue de Houis et Bôle-Richard distingue ainsi

- Les états monolingues que seraient le Burundi, le Rwanda, la Somalie et Madagascar ;
- les « états multilingues ayant une ou plusieurs langues dominantes, à savoir : le Sénégal, le Mali, le Burkina Faso, le Niger, la république du Congo (ex Zaïre) et la République Centre Africaine ;
- les états multilingues sans langues dominantes régionalement : Côte d'Ivoire, Guinée, Bénin, Togo, Tchad, Cameroun, Gabon.

Les données récentes avancent les chiffres suivants pour ce qui est des pays francophones d'Afrique de l'Ouest :

Pays	Nombre de langues	Pays	Nombre de langues
Bénin	52	Mali	13
Burkina Faso	59	Mauritanie	06
Cameroun	236	Niger	10
Côte-d'Ivoire	60	Sénégal	24
Guinée	Une vingtaine	Togo	Une quarantaine
Guinée Bissau	Une vingtaine		

Dans tous les cas il ressort de ce qui précède que le multilinguisme est la règle générale, la situation normale dans laquelle se trouvent les états. Le monolinguisme est une situation très exceptionnelle et rare.

Une description des situations linguistiques doit également tenir compte, en plus du nombre de langues, de la répartition géographique et de la dynamique des langues. Ainsi certaines langues peuvent couvrir des territoires très vastes ou au contraire cohabiter avec d'autres langues dans un espace réduit.

L'occupation d'un vaste territoire, la relative mobilité des locuteurs ou au contraire l'isolement, l'évolution des langues, les contacts de langues, la stratification sociale et divers autres facteurs peuvent provoquer un processus de *dialectalisation*, c'est-à-dire de fragmentation plus ou moins importante de la langue en **dialectes**. Les différences dialectales peuvent se situer aux niveaux phonologique (au niveau des sons et des tons), au niveau lexical (emploi de mots différents pour désigner les mêmes réalités), au niveau morpho-syntaxique, etc. Ces différences peuvent affecter le niveau d'intercompréhension entre les locuteurs des divers dialectes.

Les échanges et les besoins de communication avec d'autres communautés linguistiques peuvent résulter au développement du **bilinguisme**, voire du **plurilinguisme** [1] au niveau d'individus, de groupes d'individus ou de communautés entières. Un locuteur est **bilingue** quand il a des compétences dans deux langues ; il est **plurilingue** lorsqu'il a des compétences dans trois langues ou plus. En Afrique, le bilinguisme et même le plurilinguisme sont des phénomènes très courants au niveau des individus et parfois même au niveau communautaire

Il peut se développer également une langues passeport ou *lingua franca*, notamment dans les régions linguistiquement hétérogènes.

La colonisation a introduit des langues européennes en Afrique, qui se sont ajoutées aux langues endogènes existantes. Avec le temps il s'est installé un bilinguisme africano-européen impliquant les populations à des proportions variables d'un pays à l'autre et d'une zone à l'autre dans le même pays (zones rurales, zones urbaines).

---

[1] Les deux concepts de multilinguisme et de plurilinguisme sont rendus par le même terme *multilingualism* en anglais.

---

# Chapitre II: Politiques et aménagement linguistiques en Afrique francophone

## Chapitre 2.

### Politiques et aménagement linguistiques en Afrique francophone

---

#### 2.1. Les concepts de politique et aménagement linguistique

Avec la cohabitation de plusieurs langues sur le même territoire et, même en cas de monolinguisme en langue africaine, la présence d'une langue européenne (ou plus) de par le fait colonial, se pose le problème de la gestion du multilinguisme. C'est la **politique linguistique** d'un pays qui détermine le mode de gestion du multilinguisme. Par 'politique linguistique' on entend les décisions et les options concernant le statut et les fonctions des langues. C'est la politique linguistique qui décide que telle langue sera langue officielle, langue nationale ou non ; c'est elle qui indique si une langue sera utilisée dans l'éducation formelle ou non formelle. La politique linguistique peut être plus ou moins explicite. Lorsqu'elle est explicite et délibérée, on parle plutôt de planification ou encore d'**aménagement linguistique**. Toutefois l'aménagement linguistique inclut aussi le travail effectué sur la langue, par exemple, sa standardisation, son instrumentalisation (par la description linguistique, la confection de dictionnaires, l'élaboration d'un code orthographique, la création de néologismes pour en enrichir le vocabulaire, etc.), son instrumentation (l'élaboration de supports pédagogiques pour son enseignement), etc..

---

#### 2.2. L'héritage colonial en matière de politique linguistique

[Abdulaziz 1995 :159

Ainsi que l'ont noté les observateurs, la politique linguistique coloniale des français était conforme à celle appliquée dans leur pays, où la langue était devenue l'instrument de construction de la nation sous le règne de François 1<sup>er</sup> au XVI<sup>e</sup> siècle et plus tard... La politique linguistique française en Afrique fut promue par l'Alliance Française (appelée Alliance pour la propagation et la purification de la langue française). Les français veillèrent à ce que des formes de pidgins français ne prennent pas pied dans leurs colonies et prirent soin de n'y enseigner et de n'y mettre en valeur que le français métropolitain tel qu'on le parlait en France... Postulant que le français était la langue la plus cultivée, qui avait une fonction civilisatrice, la politique linguistique coloniale des français entrava les recherches sur les langues africaines ou leur développement. La langue française devait être la seule langue d'administration, d'enseignement et de culture. Par conséquent, les langues africaines des pays gouvernés par la France étaient les moins développées, si tant est qu'elles le fussent, à l'indépendance. La plupart d'entre elles n'avaient même pas d'orthographe... Les français se fondaient sur l'hypothèse trompeuse selon laquelle toute l'éducation, de la maternelle à l'université, devait e faire en français ».

---

#### 2.3. Typologie des politiques linguistiques africaines à l'indépendance

Abdulaziz (1995 :166) distingue pour l'Afrique les catégories suivantes :

- a) Les pays qui promeuvent consciemment une langue étrangère : les pays francophones, le Mozambique, l'Angola, la Guinée Bissau (portugais), le Libéria (anglais)
- b) Les pays qui promeuvent une langue endogène (africaine) : la Tanzanie (kiswahili), l'Ethiopie

(amharique), la Somalie (le somali), la République centrafricaine (le sango)

c) Les pays avec une langue officielle exogène mais tendant vers une langue endogène : le Kenya, l'Ouganda, le Malawi, le Burundi, le Rwanda

d) Les pays pratiquant une politique linguistique exogène, mais permettant l'utilisation de langues endogènes dans certains domaines (premières années du primaire, presse locale, tribunal) : la Zambie, le Zimbabwe et la Sierra Leone.

Examinons de plus près la politique des pays francophones telle qu'elle ressort des lois linguistiques officielles.

---

## **2.4. Les options en matière de statut et de fonctions des langues dans les lois linguistiques des pays francophones**

Les lois linguistiques des pays francophones réglementent diversement le statut de langue nationale et de langue officielle et il y a eu avec le temps des évolutions dans tant dans le sens de la promotion que de l'affaiblissement des statuts de certaines langues (Halaoui 1995).

### **2.4.1. Le statut de langue officielle dans les pays africains de la francophonie**

Il est des pays dont la constitution ne fait explicitement mention d'aucune langue officielle. Il en est ainsi du Cap-Vert et de Madagascar. Cela ne signifie pas que le pays soit dépourvu de toute langue utilisée dans les institutions de l'Etat. Mais dans ces situations, les langues utilisées dans les institutions publiques fonctionnent comme langues officielles, mais n'ont pas, d'un point de vue strictement juridique le statut de langue officielle. Ainsi à Madagascar, « le régime révolutionnaire ne retenait aucune langue officielle, mais faisait prêter serment en malgache qu'Président de la République entrant en fonction, ce qui peut être interprété comme une reconnaissance de fait de cette langue comme langue officielle. Le texte constitutionnel sur lequel [le régime acutel] prend appui ne retient [lui non plus] aucune langue officielle, ni le malgache, ni le français... Cependant il fait prêter serment en malgache, et, de plus, il accorde à cette langue le statut de langue nationale » (Halaoui 1995 :42).

Dans d'autres pays, les constitutions reconnaissent plus ou moins explicitement une langue officielle. Selon Halaoui (op.cit.), « le français est la langue la plus souvent rencontrée dans le statut de langue officielle dans les Etats soumis à l'unilinguisme officiel. Parmi ceux-ci, il y en a douze dont les textes reconnaissent ce statut à cette langue ». En Afrique il s'agit du Bénin, du Burkina Faso, de la Côte d'Ivoire, du Gabon, de la Guinée (depuis la constitution de 1990), du Mali, du Niger, du Sénégal, du Togo et de la République du Congo (ex Zaïre).

Certains pays africains ont comme seule langue officielle une langue africaine. Il s'agit notamment du Burundi (langue officielle : le kirundi [1]). D'autres pays ont deux langues officielles dont une langue africaine. Il s'agit notamment de Centre Afrique (langue africaine officielle : le sango) et du Rwanda (langue africaine officielle : le kinyarwanda). Aux Comores, le comorien est une de trois langues officielles.

Enfin certains pays francophones n'ont pas le français comme langue officielle. Il s'agit notamment de l'Algérie, de l'Egypte, du Maroc, de la Mauritanie et de la Tunisie qui ont l'arabe comme langue officielle. Dans d'autres le français cohabite avec l'arabe (cas du Tchad) ou d'autres langues (par exemple l'anglais au Cameroun).

Il existe par ailleurs plusieurs conceptions du terme de langue officielle pour les pays qui en reconnaissent une ou plusieurs. En conséquence, les fonctions et les conditions d'emploi des langues

officielles peuvent également varier. Halaoui (1995 :39 et suiv.) a décelé trois conceptions. « Selon la première conception, qui peut être qualifiée de classique, la langue officielle est avant tout la langue utilisée à l'écrit dans les institutions de l'Etat. Elle peut être utilisée à l'oral, mais elle ne l'est pas nécessairement. Enfin, elle peut aussi être, dans cette même conception, la langue dans laquelle se fait la correspondance entre le citoyen et les institutions publiques ».

Selon la deuxième conception, qualifiée d'institutionnelle, cette langue est « la langue officielle de l'Etat, ou la langue d'expression officielle, ... la langue dans laquelle l'officiel s'exprime ou travaille ». Halaoui voit dans cette conception « un souhait [de la part du constituant] de réduction et de limitation du champ d'utilisation de la langue officielle », une limitation qui n'existe pas dans la première conception. Enfin, une troisième conception, qualifiée de 'globale' et de 'territorialise', « élargit le champ d'utilisation de la langue officielle. Celui-ci est développé, il est étendu jusqu'à [s]es limites extrêmes, qui ne peuvent être que celles du territoire du pays considéré. Telle est le cas quand la langue officielle devient la langue de la République ou la langue du pays, celui-ci étant nommé ». Cette troisième conception de la langue officielle est typiquement celle de la France.

#### **2.4.2. Le statut de langue nationale dans les pays africains de la francophonie**

Comme pour le terme de langue officielle, il y a plusieurs pays dont les constitutions, à des époques données en tout cas, ne mentionnent aucune langue comme ayant statut de langue nationale. Selon Halaoui (op. cit.), « sur les quarante-cinq pays de la francophonie, on en dénombre une vingtaine ... dont les constitutions ... ne font aucune mention des langues nationales ». Ce sont notamment en Afrique, le Cameroun (constitution 1972-1975), le Cap-Vert (1980), le Centrafrique (1986), loi du 8 mars 1991), la Côte d'Ivoire (1990), l'Egypte (1980), la Guinée-Bissau (1984), le Maroc (1992), Maurice (1968), le Togo (1992), la Tunisie (1959).

On voit dans cette liste certains pays « dont la situation linguistique semblerait devoir imposer la prise en compte des langues nationales dans la constitution. En effet, ces pays ont, dans le cas général, une situation linguistique plutôt complexe qui demande une organisation ne serait-ce qu'au niveau du statut des langues. Certains d'entre eux disposent de plus d'une langue nationale largement dominante. Enfin, si aucune langue nationale n'est retenue par la constitution, une langue officielle l'est, et celle-ci est souvent une langue étrangère ». Halaoui (1995 :25)

Pour les pays dont les constitutions font cas de langues nationales, on relève, là également, plusieurs conceptions et emplois du terme. Selon l'auteur des *Lois et règlements linguistiques des Etats francophones*, « on peut reconnaître dans l'observation des réalités deux grandes conceptions de la langue nationale. Il s'agit de la conception intégrale, qui prend en compte toutes les langues parlées sur le territoire national, et de la conception sélective, qui ne prend en compte que quelques langues sélectionnées dans le pays » Halaoui (1995 :21). L'auteur distingue encore une conception globale 'territorialiste' de la conception globale 'extraterritorialiste', ainsi qu'une conception sélective 'unitariste' ou au contraire 'pluraliste'.

La conception globale territorialiste serait, selon Halaoui, « la conception de la langue nationale la plus répandue dans la francophonie, sans pour autant être la conception la plus attestée dans les textes de loi », ce qui signifie, là encore, que les situations de fait doivent être distinguées des situations de droit explicitées dans les textes de loi. Selon la conception globale territorialiste, « une langue nationale est une langue traditionnellement parlée sur le territoire national ». Dans cette conception, toutes les langues traditionnellement parlées dans un pays sont reconnues comme langues nationales, indépendamment de la couverture géographique ou du nombre de locuteurs dans le pays. Une langue nationale peut être parlée sur tout ou partie du territoire national d'un pays. C'est aussi une langue parlée dans une communauté reconnue appartenir traditionnellement au pays.

On observe des variations dans la mention des langues nationales dans les constitutions des pays appliquant la conception globale pluraliste. Dans certains cas, la référence est collective en ce qu'elle « intègre la langue nationale à la constitution à travers l'utilisation du concept de langue nationale ou d'un concept assimilable sans pour autant désigner la langue ». dans la mention des langues nationales, « l'expression utilisée peut référer directement aux langues nationales ou indirectement, car apparaissant dans un contexte dont l'objet est différent de ces langues ». Il y a (eu) référence collective aux langues nationales dans les constitutions des pays africains francophones suivants : Bénin (1990), Burkina Faso (1991), Gabon (1991), Guinée (1990), Guinée Equatoriale (1982), Mali (1992), Niger (1992), République Démocratique du Congo (1994).

La conception globale extraterritorialiste est une conception très large et peu répandue, applicable seulement, selon Halaoui, en Côte d'Ivoire et aux Seychelles. « En Côte d'Ivoire, ... toute langue négro-africaine, ivoirienne ou étrangère, parlée sur le territoire ivoirien par une communauté négro-africaine, ivoirienne ou étrangère, vivant sur ce territoire, est une langue nationale. C'est ainsi que, dans ce pays, la radio et la télévision nationale incluent, dans les langues nationales, le moore qui, on le sait, est une langue parlée traditionnellement sur le territoire du Burkina Faso par les Mossi... Il se trouve que le moore est aujourd'hui parlé en Côte d'Ivoire par plus d'un million d'immigrants venus du Burkina Faso, ce qui constitue près du dixième de la population actuelle» de la Côte d'Ivoire (Halaoui 1995:22).

Selon la conception sélective pluraliste, plusieurs langues parmi les langues traditionnellement parlées dans le pays reçoivent le statut de langues nationales, en fonction de critères variables. Ainsi le Sénégal et le Congo (Brazzaville), entre autres, attribuent le statut de langue nationale à certaines langues spécifiquement.

Dans la conception sélective unitaire, c'est une seule parmi les langues traditionnellement parlées dans le pays qui est retenue comme langue nationale. Il s'agit généralement d'une langue qui montre une aptitude à prendre en charge la communication sur toute ou sur la quasi-totalité de l'étendue du territoire. La politique linguistique, dans ce cas, favorise largement la langue dominante au détriment des autres langues parlées sur le territoire national. La conception unitariste et celle qui prévaut ou a prévalu en Algérie (1976), au Burundi (1992), aux Comores (1992), à Madagascar (1992), au Rwanda (1989).

#### **2.4.3. Evolutions de statut dans les pays africains de la francophonie**

S'il est des pays où on n'observe aucune évolution dans les statuts assignés aux langues dans les constitutions (Halaoui signale les cas de l'Algérie, de la Côte d'Ivoire, du Maroc et de la Tunisie par exemple), il en est bien d'autres où au contraire les statuts des langues comme langues officielles ou langues nationales, toutes conceptions confondues, ont varié d'une constitution à l'autre. L'évolution peut être 'progressive' soit en intégrant la question linguistique dans un texte constitutionnel alors que celui qui le précédait l'excluait, soit en élevant le statut de langues déjà intégrés dans le texte précédent, soit enfin en officialisant des langues précédemment prises en compte.

Par contre l'évolution observée peut être 'régressive'. Dans ce cas, « la situation de départ montre une certaine prise en compte de la question linguistique, la situation d'arrivée montrant quant à elle un affaiblissement, voire une disparition de cette prise en compte des langues. Halaoui cite comme exemple d'évolution régressive le cas de Madagascar : « alors que la loi constitutionnelle de 1959 reconnaissait le malgache et le français dans le statut de langue officielle, celle de 1992 ne reconnaît plus que le seul malgache, mais dans le statut de langue nationale » (Halaoui 1995 :71).

---

### **2.3. Fondements des politiques linguistiques et critères d'évaluation de leur évolution**

La hiérarchie des statuts des langues qui se dégage de la discussion ci-dessus est la suivante si on intègre la fonction de langue d'éducation qui sera abordée plus loin :

Hiérarchie des statuts linguistiques : LO > LN > LE > LSS [2] .

La question de savoir quelle(s) langue(s) reçoivent quel(s) statut et assume(nt) quelle(s) fonctions est toujours éminemment politique. On trouvera 'naturel' que LO puisse assumer toutes ou partie des autres fonctions (sauf la dernière) et qu'on puisse avoir alors l'équation LO = LN = LE. Il est important de savoir et de réfléchir sur les fondements et les objectifs de la politique linguistique appliquée ainsi que sur ceux des diverses options des pays.

Une langue peut être utilisée à plusieurs niveaux et pour diverses fonctions. Fyle (1995 :189-190)) donne des exemples de fonctions à considérer :

a) langue(s) pour les affaires internationales : à quels niveaux (par exemple le niveau de compétence demandé à un diplomate ou à un cadre supérieur n'est pas le même que celui demandé à un employé d'hôtel en ville s'occupant d'hôtes étrangers ou à un docker s'occupant d'importations et d'exportations)

b) langues utilisées dans l'administration : pour les fonctionnaires gouvernementaux, les parlementaires, etc., pour l'administration rurale, provinciale et de district, à quels niveaux ?

c) langues utilisées dans les médias : quelles langues pour les journaux nationaux, la presse rurale, la radio, la télévision, etc. ?

d) langues utilisées au travail : quelles langues en particulier pour les emplois du secteur secondaire et pour la formation ?

e) langues à utiliser dans l'enseignement : quelles langues pour les débuts, aussi bien comme médium que comme disciplines pour l'enseignement formel et l'alphabétisation ; quelles langues pour les niveaux supérieurs d'alphabétisation, conformément aux exigences professionnelles ; et enfin quelles langues pour le primaire supérieur, le secondaire et l'enseignement supérieur type classique ?

La politique linguistique doit permettre de répondre aux besoins des diverses couches sociales et communautés du pays. Il convient en particulier de se demander

- quels sont les objectifs poursuivis par la politique actuelle?

- dans quelle mesure et à quel niveau les citoyens participent-ils librement aux choix retenus?

- quelles sont les dispositions et mesures prises pour éviter ou limiter les exclusions, l'étouffement de langues et des communautés qui les parlent ?

L'évolution de la politique linguistique ne peut être qualifiée de progressive que si cette politique est plus ouverte, éliminant ou limitant les exclusions et favorisant la participation du plus grand nombre.

---

[1] La constitution du Burundi stipule que les langues officielles sont le kirundi et les autres langues déterminées par la loi (Halaoui 1995 :49).

[2] LO : Langue officielle ; LN : Langue nationale ; LE : langue d'éducation/Langue écrite ; LSS : langue sans statut.

---

# Chapitre III: Langues et éducation en Afrique francophone

## Chapitre 3

### Langues et éducation en Afrique francophone

La question linguistique en éducation est évidemment très importante. Fyle (ibid.) fait remarquer que « pour avoir un sens, l'utilisation des langues dans l'enseignement devrait refléter l'utilisation des langues dans la vie et procéder naturellement de celle-ci. Il n'y a que par ce biais qu'elle peut avoir un sens et être acceptée et respectée » (p. 191). Le choix de la/des langue(s) d'enseignement revêt de grands enjeux. Nous évoquons ici les enjeux politiques, psycho-pédagogiques et économiques du choix de la L1 de l'apprenant africain. Par L1 on entendra ici la/les langue(s) apprise(s) en premier (d'où l'appellation équivalente de « langue première »). Dans les contextes multilingues, c'est une langue du milieu maîtrisée et couramment utilisée par l'apprenant. L1 est également souvent appelée « langue maternelle » (LM). Selon UNESCO (2003 :15), « le terme de 'langue maternelle', largement employé, peut désigner des situations différentes. Elle se définit souvent comme : la (les) langue(s) que l'on a apprise(s) en premier ; la (les) langues(s) [à la/auxquelle(s)] on s'identifie – ou [à la/auxquelle(s)] les autres vous identifient – comme un locuteur natif ; la langue que l'on connaît le mieux et la (les) langue(s) que l'on emploie le plus ».

#### 3.1. Plaidoyer de l'UNESCO pour l'éducation en LM et faible application par les pays

Depuis 1953, l'Unesco ne cesse de prôner l'enseignement en LM tant dans l'alphabétisation des adultes que dans l'éducation formelle des enfants qui vont à l'école. Cette position de principe a été réaffirmée cinquante ans après : « l'UNESCO encourage l'enseignement dans la langue maternelle en tant que moyen d'améliorer la qualité de l'éducation à partir du savoir et de l'expérience des apprenants et des enseignants » (UNESCO 2003 :31). La politique linguistique préconisée dans le domaine de l'éducation est celle de l'**enseignement multilingue**, définie comme « l'emploi de trois langues au moins dans l'éducation : la langue maternelle, une langue régionale et une langue internationale » (UNESCO, op. cit. p. 18). L'UNESCO est en effet persuadée que l'enseignement multilingue est la seule voie d'une éducation de qualité pour tous et pour le développement : « seule une éducation multilingue est en mesure de répondre aux exigences de la participation à l'échelle mondiale et à l'échelle nationales, et aux besoins spécifiques de communautés qui se distinguent sur les plans culturel et linguistique ». (UNESCO, op. cit., ibid.).

Il est à préciser que l'enseignement en langue maternel (ELM) préconisé est bel et bien l'enseignement utilisant la LM comme *médium* ou *véhicule* d'enseignement et pas seulement comme matière (ce qui serait l'enseignement de la langue maternelle).

Malgré l'insistance de cette autorité respectée et neutre (puisque n'ayant pas d'intérêt particulier à défendre dans les pays) force est de constater qu'« il existe aujourd'hui encore deux grands groupes d'écoles primaires, à savoir : celles de la majorité des pays africains où l'on encourage l'utilisation de la LO comme principale langue d'enseignement dans l'ensemble du système scolaire » et « celles de certains pays où l'on préconise l'emploi de la LM ou d'une langue nationale comme moyen d'instruction principal et l'introduction progressive de la langue officielle » (Wolf 2006). Les pays 'francophones' où la LO et le français font partie du premier groupe : on y a toujours pratiqué et on continue de pratiquer largement ce qu'on appelle le **bilinguisme soustractif**, « qui vise à faire accéder les enfants à l'usage d'une autre langue en en faisant la langue d'enseignement ». C'est la politique du 'tout en français', qu'on peut résumer par le slogan: 'apprentissage par le français et apprentissage du

français en français’.

Il est important pour tout enseignant et responsable de l'éducation de s'informer pleinement et d'informer les divers partenaires de l'éducation sur les enjeux de l'ELM, la polémique sur l'utilisation des langues africaines à l'école et sur l'éclairage de la recherche internationale sur l'ELM.

---

### 3.2. Parallélisme des fonctions de la langue maternelle et de la langue d'enseignement

La langue maternelle, quelle qu'elle soit, est la langue qui, pour tout être humain, a assumé pendant la tendre enfance, et toujours efficacement, les fonctions de moyen de communication et de médium de réflexion et d'apprentissage. Si l'éducation « désigne une communication organisée et suivie, visant à susciter l'apprentissage » (UNESCO cité dans Lezouret et Chatry-Komarek 2007 :45), on comprend alors que la langue d'éducation assume les mêmes fonctions que la LM et que le système éducatif qui a le plus de chances d'être efficace est celui où s'observe l'équation  $LE = LM$ . Il y a donc forcément des problèmes chaque fois que les deux doivent être différents dès le premier jour d'école.

---

### 3.3. Résistances et objections à l'ELM dans les écoles africaines : les arguments de A à Z

Le constat que l'on fait est que « De nombreux pays africains ne voient ni le besoin ni la possibilité de former des individus bilingues, qui seraient compétents à la fois dans leur langue maternelle et dans la langue officielle européenne. Ceux-ci favorisent la maîtrise exclusive de la langue européenne, et ceci pour des raisons politiques et aussi à cause de préférences culturelles et linguistiques particulières ». (Chatry-Komarek 2005 :53).

Les arguments les plus récurrents sont synthétisés ci-dessus (voir aussi, entre autres, Ouane [1995 :28-29], Lezouret et Komarek [2007 :41-42], Nikiéma [1993, 2000]).

#### 3.3.1.. Arguments liés aux enjeux politiques

Une première série d'arguments a trait aux intérêts politiques et aux rapports sociaux internes des Etats :

- a) l'unité nationale exige le monolinguisme officiel ; l'usage de plusieurs langues maternelles dans l'enseignement constitue un frein à l'unité nationale
- b) l'usage généralisé et dominant des LM entraîne des risques d'isolement et peut avoir pour conséquences un niveau insuffisant de maîtrise des langues européennes ;
- c) les avantages psycho-pédagogiques et psycho-linguistiques de l'usage des LM sont mis en avant par les lobbys des minorités culturelles mais qu'ils ne correspondent pas vraiment à des faits empiriquement vérifiés.

Le souci pour l'unité nationale ne doit pas faire perdre de vue le fait que le problème d'unité nationale demeure posé même en contexte monolingue. L'exemple des deux Corée, ou, plus près de nous, celui des pays arabes, qui parlent la même langue, et surtout celui des Hutu et des Tutsi du Rwanda, qui parlent également la même langue, est assez éloquent pour qu'on se rende compte que cet argument est loin d'être décisif. Il est d'ailleurs également invoqué pour justifier le parti unique, les religions d'état, etc. Nous restons persuadé que « partout où la question linguistique met en péril l'unité nationale, il existe des problèmes (des inégalités, des injustices) socio-économiques et politiques très complexes qui la sous-tendent et l'expliquent » (Nikiéma 1995 :216), la réduisant à un prétexte plutôt que la vraie cause de la désunion. Les meilleurs garants de l'unité nationale c'est le rejet des politiques d'exclusion, la lutte contre les injustices, etc. Nous convenons avec Lezouret et Chatry-Komarek

(2005 :66) que « choisir de placer une seule langue et une seule culture au-dessus des autres, au lieu de promouvoir la diversité linguistique et culturelle, peut facilement provoquer des sentiments de frustration et d'humiliation, au lieu de mener vers l'unité nationale ».

Quant au risque d'isolement à cause du champ limité de la communication e langues africaines, on peut faire remarquer que « dans la vie quotidienne, de nombreux africains recourent à des langues véhiculaires telles que le fulfuldé, le haussa ou le kiswahili, de préférence à l'anglais ou à toute langue européenne, pour communiquer au niveau de la région. Ceux qui voyagent en dehors du continent et ont besoin de parler une langue européenne restent une minorité, tout comme dans le pays industrialisés où la maîtrise d'un langue étrangère n'est un besoin vital que pour une minorité » Chatry-Komarek (2005 :65). Dans tous les cas, l'enseignement en LM n'exclut nullement l'apprentissage de la langue officielle et d'autres langues européennes. Nous reviendrons sur ce point plus loin.

La résistance à favoriser certains groupes ethniques à travers la promotion de leurs langues comme langues d'enseignement est facilement cachée derrière des arguments concernant l'unité nationale. La même résistance explique un argument tel que celui en (c), d'autant plus que les recherches qui démontrent la supériorité de l'enseignement en LM sont faites ailleurs qu'en Afrique et devraient donc être considérées comme des preuves indépendantes. C'est bien, entre autres, l'efficacité évidente de la LM en éducation qui explique qu'aucun pays européen non anglophone ne décide d'adopter l'anglais comme langue d'éducation dès le primaire. Tous l'enseignent comme langue étrangère, malgré son importance dont tous sont conscients, et ce n'est pas demain la veille qu'il y aura des changements dans cette pratique.

### **3.3.2. Obstacles liées aux intérêts culturels et économiques l'ancienne puissance coloniale**

Certains facteurs d'ordre politique contre l'emploi des LM africaines à l'école sont plus en rapport avec les intérêts culturels et économiques l'ancienne puissance coloniale. Parmi les formes que peuvent prendre la résistance aux LM africaines par nationaux africains interposés on peut signaler :

d) les pressions que l'ancienne puissance coloniale exerce pour l'emploi systématique et exclusif de sa langue dans l'ensemble du système éducatif.

e) L'attitude de certains chantres de la francophonie, qui voient en l'attention accordée aux langues nationales et toute remise en cause du monopole de la langue officielle sur le système éducatif comme une menace grave à l'encontre du français.

Il faut ajouter comme enjeu

f) les intérêts commerciaux des anciens pouvoirs coloniaux liés à la production de manuels et de guides.

La politique linguistique de la France, qui consisté à écraser les langues régionales au profit du français n'appartient pas forcément à un passé révolu. On en veut pour preuve des affirmations telles que celle du Président Pompidou (rapportée dans Brenzinger 2001 :275) selon laquelle « Il n'y a pas de place pour les langues minoritaires dans une France destinée à marquer l'Europe de son sceau ». La défense de la langue française entre donc dans le cadre d'une politique d'affirmation de la France en Europe. De quel œil peut-on voir alors des programmes de promotion des LM africaines dans l'éducation des ex-colonies, qui rendent incontournable une remise en cause du monopole du français dans ce secteur vital ?

### **3.3.3. Résistance fondée sur des préjugés hérités de la colonisation**

Les résistances aux LM africaines trouvent également leurs fondements dans les préjugés défavorables

inculqués depuis la colonisation dans les têtes dans des affirmations telles celle de Davesnes rapportée dans Brenzinger (1997 :274): « les dialectes africains ne sont pas des langues de civilisation ». D'où

g) les convictions tenaces des élites et de la classe dirigeante selon lesquelles seules les langues européennes ouvrent la voie au progrès et à la modernité ;

h) la conviction que les LM ne peuvent ni se moderniser, ni se développer, ni être développées et sont, de toute façon, inférieures aux langues coloniales. Elles ne seraient, clairement, pas outillées pour l'enseignement de matières telles que les mathématiques et les sciences.

Les observateurs témoignent que « les arguments contre l'emploi de la langue maternelle des élèves à l'école sont très semblables de par le monde » et que ce type d'argument est avancé « chaque fois que la L1 a un statut relativement bas, comme c'est le cas de la plupart des langues africaines, et qu'elle se trouve en contact avec une L2 hautement prestigieuse, comme sont le français, l'anglais et le portugais sur le continent africain » (Cummins, cité Lezouret et Komarek [2007 :63]). L'exercice réussi de Cheik Anta Diop, qui a consisté à traduire en wolof des textes scientifiques sur la théorie des ensembles et de la relativité, la chimie, etc. est assez connu et entre dans le cadre de la recherche de réponses à ce genre d'arguments. Les recherches en ethnomathématiques ne cessent par ailleurs de révéler les capacités insoupçonnées dans le domaine des mathématiques des langues endogènes les plus marginalisées.

La force et la ténacité des préjugés indiquent la nécessité de situer toute politique d'utilisation des LM africaines dans l'éducation dans une politique globale de promotion et de revalorisation de ces langues par le relèvement de leur statut et de leurs fonctions.

D'autres objections du même ordre à l'utilisation des LM africaines dans l'éducation ont pour fondement :

i) la conviction ou la forte crainte de l'opposition massive des parents d'élèves ;

j) la crainte d'une ghettoïsation de l'éducation où l'emploi des LM serait un frein à la mobilité sociale de leurs locuteurs ;

L'opposition des parents d'élèves est tout à fait justifiée si l'éducation en LM est décidée pour les autres (les zones rurales typiquement) pendant qu'on réserve d'autres types d'écoles dans les langues européennes aux enfants des nantis et des élites, ou lorsque l'éducation en LM ne donne pas les mêmes chances de promotion sociale, d'accès aux niveaux supérieurs de l'éducation, etc. que l'éducation en langues européennes.

Selon une étude de Goody et Bennet (2001) au Ghana (rapportée dans Chatry-Komarek 2005 :66), « les parents bien informés des modalités et des avantages de l'éducation bilingue la soutiennent, tout particulièrement s'ils constatent que ce système mène à une meilleure maîtrise de la L2 ». Cela est tout à fait confirmé avec l'expérience d'éducation bilingue menée au Burkina ces dernières années, qui a permis à des enfants d'âge scolaire de passer le certificat d'études avec leurs pairs en français après une scolarité de seulement cinq ans au lieu de six et d'enregistrer un taux [1] x moyen annuel de succès de 75% (contre un taux moyen national de 66%) (cf. Nikiéma 2006 reproduit en annexe et Ilboudo sous presse). Résultat : des centaines de parents d'élèves demandent l'ouverture d'écoles bilingues ou la transformation d'écoles classiques où ils ont leurs enfants en écoles bilingues, au point que c'est le gouvernement qui est débordé et n'est pas en mesure de répondre à la demande ! Comme quoi les parents d'élèves bien informés et convaincus sont, au contraire, les meilleurs défenseurs de l'ELM.

La crainte de ghettoïsation quant à elle, n'aurait de fondement que si l'éducation en LM africaines

signifiait l'abandon et le remplacement des langues européennes dans l'éducation. Nous ne connaissons pas de programmes bilingues ou multilingues préconisant cela dans les pays francophones. Ce n'est pas en tout cas ce que préconise l'UNESCO. Il est vrai que les détracteurs de l'éducation bilingue font souvent croire qu'on n'enseigne que les LM ou en langues africaines. Lezouret et Chatry-Komarek (2007 :43) rapportent à propos de l'éducation bilingue au Niger que « cette option pédagogique est souvent perçue de l'extérieur de l'école comme un enseignement donné exclusivement en langues nationales. Ce manque d'information provoque inévitablement de grandes résistances, les parents d'élèves craignant que leurs enfants ne parviennent pas à maîtriser la LO par manque de pratique. C'est ainsi qu'au Niger on a parlé 'd'écoles hausa' ou 'd'écoles zarma'.

### 3.3.4. L'argument économique

Un autre type d'arguments récurrents contre une éducation utilisant les LM africaines est l'argument économique :

k) la multiplicité des LM rend leur utilisation à l'école très coûteuse et financièrement insupportable pour les économies des états

l) la formation systématique des enseignants et encadreurs pour un enseignement multilingue engendre également des coûts élevés.

Pourtant on note précisément que l'enseignement exclusivement dans une langue étrangère non maîtrisée par les enfants résulte, dans toute l'Afrique francophone, en une éducation budgétivore avec de très faibles rendements internes et externes, donc une éducation coûteuse pour pas grand-chose. D'où la question « quel est le coût réel de manuels de scolaires de qualité, c'est-à-dire, de manuels adaptés au profil linguistique et culturel des élèves ... et combien coûte en comparaison un taux élevé d'analphabétisme? » (Chatry-Komarek 2005 :65).

Par contre, comme le note Poth (cité dans Ouane 1995 :144), « les langues maternelles assurent l'accès à l'éducation pour un plus grand nombre d'enfants en réduisant les redoublements coûteux et les échecs scolaires dus à l'apprentissage précoce et difficile d'une langue d'enseignement non maternelle ». L'expérience d'éducation bilingue au Burkina Faso a prouvé qu'il est possible non seulement de réduire les redoublements, mais même la durée de la scolarité des 6 ans standards à 5 ans, et même à 4 ans pour les enfants de 9 ans et plus! Tout cela indique bien que le rapport coût-efficacité de l'éducation peut être amélioré grâce à l'enseignement en LM africaines.

L'expérience internationale indique par ailleurs qu'il existe des matériels didactiques autres que les manuels scolaires, et certaines approches didactiques préconisent de s'en passer (Méthode REFLECT, Pédagogie du texte, etc.).

Le coût de la formation des formateurs quant à lui se réduit à des proportions gérables dès lors qu'on dépasse les phases expérimentales pour intégrer la formation à la méthodologie de l'enseignement en LM dans le système éducatif.

### 3.3.5. Obstacles et défis d'ordre technique

Un pays qui veut expérimenter l'éducation multilingue en LM peut rencontrer des obstacles tels que les suivants :

m) insuffisance des travaux de transcription et de description, bref, de l'instrumentalisation des LM

n) Absence ou méconnaissance de programmes précis et de modèles de référence convaincants pour un enseignement bilingue ou multilingue de qualité ;

- o) Manque de spécialistes sachant transformer un cadre politique en en mesures éducatives adaptées aux réalités africaines ;
  - p) Manque de matériels didactiques en langues LM africaines ;
  - q) Manque de matériel didactique pour l'enseignement de la LO comme langue étrangère aux apprenants ;
  - r) Manque d'enseignants et d'encadreurs suffisamment informés et formés pour dispenser un enseignement de qualité en LM et en LO
  - s) Crainte d'innover et résistance des parents à l'expérimentation sur leurs enfants ;
  - t) Défi du choix des langues quand toutes ne peuvent pas raisonnablement être retenues
  - u) Emiettement dialectal de certaines langues et défi du choix d'un dialecte standard de référence
  - v) Insuffisance d'informations ou méconnaissance du bilinguisme des enfants d'âge scolaire
- Etc.

On peut faire cependant remarquer que d'une manière générale, les défis d'ordre technique relativement plus aisés à relever si la volonté politique est là. Le capital de recherche et d'expériences en matière d'éducation en LM est maintenant suffisamment important et riche pour permettre d'éclairer et de soutenir les pays qui veulent vraiment s'engager.

---

[1] On trouvera également le témoignage d'un père d'élève tchadien dans Lezouret et Komarek (2007 :47).

# Chapitre IV: Les modèles de bilinguisme scolaire : caractéristiques, présupposés, résultats de la recherche

## Chapitre 4

### Les modèles de bilinguisme scolaire : caractéristiques, présupposés, résultats de la recherche

---

#### 4.1. Mythes et conceptions erronées concernant la L2 et ses rapports avec la LM

L'organisation de l'enseignement en LM et de la LO peut souffrir d'un certain nombre de mythes et conceptions erronées touchant à la L2 et aux rapports entre L1 et L2. On peut relever en particulier les suivantes :

a) «Les enfants n'ont pas besoin d'apprendre leur L1 : ils la connaissent déjà »

La recherche internationale indique ce qui suit :

« Vers l'âge de 6 ans, les enfants peuvent communiquer dans leur langue maternelle, mais il leur faut pas moins de 12 ans d'apprentissage pour bien la maîtriser.

A l'âge de 12 ans les enfants monolingues qui vivent dans un pays industrialisé ont eu l'occasion d'écouter, de parler, de lire et d'écrire leur langue pendant environ 60 000 heures ... ce qui les rend capables de l'utiliser avec une certaine aisance dans les contextes académiques et abstraits.

Pour pouvoir utiliser leur langue maternelle les enfants africains ont besoin d'au moins autant de temps que les enfants vivant dans d'autres contextes. Il leur faut acquérir non seulement des compétences linguistiques de communication, mais également des compétences académiques qu'ils pourront alors transférer dans une autre langue » (Chatry-Komarek 2005 :65).

C'est dire que tout enseignement en LM doit enseigner et renforcer la LM et installer les compétences académiques nécessaires à l'exécution de tâches académiques.

b) « Plus les enfants sont jeunes mieux ils apprennent une langue étrangère »

C'est un argument basé sur le bon sens et l'observation immédiate sert de fondement à l'immersion précoce des enfants dans les langues étrangères. Selon les recherches internationales,

« En réalité, le seul aspect linguistique où les enfants très jeunes ont un net avantage sur les enfants plus âgés et sur les adultes, c'est sur la prononciation.

Par contre les enfants plus âgés, ceux qui ont atteint un certain âge de développement cognitif, peuvent transférer leur savoir et leurs habiletés avec une certaine aisance dans une langue étrangère, ce dont les enfants plus jeunes ne sont pas encore capables. Par ailleurs, ceux qui ont appris à utiliser un langage abstrait dans leur langue maternelle peuvent transférer cette habileté sans heurt aucun dans une autre langue.

Les enfants plus âgés qui commencent à apprendre l'anglais, le français ou le portugais dans les classes correspondant au CM1 ou au CM2 dépassent souvent ceux qui ont commencé à apprendre leur L2 au début de leur scolarité... C'est au plus tard au début du secondaire que se révèlent les compétences des élèves en L2, au moment où on attend de ces élèves des connaissances disciplinaires, et non plus

seulement une bonne prononciation » (p. Chatry-Komarek 2005 :69).

c) « Plus les enfants consacrent du temps à la langue étrangère plus vite ils l'apprennent »

Ce présupposé explique que des programmes prévoient d'initier l'enfant très tôt à la langue étrangère. Les résultats de la recherche donnent un éclairage particulièrement important à ce sujet :

« Le facteur temporel n'est pas d'une importance décisive pour l'acquisition d'une langue étrangère. En réalité, c'est le développement de la L1 qui est capital pour apprendre une langue étrangère, plutôt que le temps qu'on y consacre.

Si l'enfant n'a pas encore atteint un certain niveau de connaissance dans sa langue maternelle, un certain 'seuil', l'emploi intensif d'une langue étrangère ne fera que retarder son développement, et ceci aussi bien dans sa langue maternelle que dans une autre langue ! » (Chatry-Komarek op. cit., p. 69)

d) « Dès que l'enfant peut parler L2 il est prêt pour acquérir des connaissances en L2 »

C'est l'hypothèse principale de certains programmes de bilinguisme transitionnel par sortie précoce de la LM (cf. annexe 4). Selon les recherches sur ce sujet,

« Les enfants qui peuvent communiquer dans une L2 ne sont pas forcément bien préparés pour apprendre dans cette langue. Ces enfant ont également besoin des compétences linguistiques académiques pour être en mesure de comprendre des textes sans le support physique (tons de la voix, langage corporel, intonation, etc.) qui accompagne la communication face à face.

Les recherches menées parmi les étudiants immigrés aux Etats-Unis montrent que les enfants ont besoin d'environ deux ans pour développer les habiletés linguistiques académiques requises pour leur tranche d'âge en anglais (Cummins 1994).

De plus on a prouvé que lorsque les enfants peuvent communiquer en anglais et ont une bonne prononciation, leurs enseignants ont tendance à oublier que l'anglais n'est pas leur langue maternelle. (Gunning 1996). Dans ces cas, il arrive quelles enseignants attribuent la faiblesse des rendements à des retards d'apprentissage ou même tout simplement à la paresse ! » (Chatry-Komarek op. cit., p. 70).

Il importe de tenir le plus grand compte de ces résultats de recherche dans l'organisation d'un enseignement bilingue ou multilingue s'appuyant sur les LM africaines et intégrant l'enseignement progressif de langues étrangères.

---

#### 4.2. Les modèles de bilinguisme scolaire

Dans l'organisation de l'enseignement bilingue s'appuyant sur la LM et intégrant l'enseignement de langues européennes une des questions de fond est de savoir quel rôle accorder à la LM et quel dosage réaliser entre les enseignements en LM et ceux en L2, jusqu'à quand utiliser la LM, etc. Le texte de lecture proposé à l'annexe II donne une idée des pratiques observées ainsi que des résultats de la recherche sur les avantages et les inconvénients des modèles les plus couramment employés. Le texte est une communication à un atelier organisé par l'AIF à Bamako en 2004. Le lecteur se concentrera surtout sur la partie de la communication qui traite des dosages LM-français.

# **Chapitre V: Etat des expériences d'enseignement bilingue en Afrique francophone au sud du Sahara : état des expériences, résultats et défis de la capitalisation.**

## Chapitre 5

Etat des expériences d'enseignement bilingue en Afrique francophone au sud du Sahara : état des expériences, résultats et défis de la capitalisation.

---

### **Lecture Texte de l'annexe I [1]**

[1] Pour une description détaillée de l'approche du Cameroun, cf. Tadadjeu, Maurice, Sadembouo, Etienne et Meba, Gabriel, 2004. *Pédagogie des langues maternelles africaines*. Yaoundé : Centre ANACLAC de linguistique appliquée (LA).

# Annexe I

## Annexe I

### Bibliographie annotée de propos et de prises de position de nationaux sur la place des langues nationales dans le système éducatif au Burkina Faso

Norbert NIKIEMA  
Université de Ouagadougou  
Norbert.nikiema@univ-ouaga.bf

---

#### 1. INTRODUCTION

Les velléités d'utilisation officielle des langues nationales du Burkina Faso dans le système éducatif datent de la fin des années 60, avec le Projet Conjoint UNESCO-Haute-Volta d'égalité d'accès de la Femme et de la Jeune fille à l'Education. A l'époque l'utilisation des langues nationales était seulement envisagé dans l'éducation non formelle (Formation des Jeunes Agriculteurs, alphabétisation des adultes). C'est avec le projet de réforme de l'éducation de base qu'il a été préconisée, pour la première fois, l'utilisation de trois langues nationales à l'école.

L'expérimentation de l'utilisation du mooré, du jula et du fulfuldé dans "les écoles expérimentales" à partir de 1979 a suscité et suscite encore des débats. Dans la présente bibliographie annotée nous avons tenté de glaner ce que nous avons pu trouver d'échanges, d'écrits et de commentaires saillants de nationaux qu'elle a pu susciter et qui font le tour des arguments pour et contre l'utilisation des langues nationales dans notre système éducatif. Nous la publions avec la conviction qu'elle présente un certain intérêt, vu que le sujet reste d'actualité, et avec l'espoir que les lecteurs sauront nous aider à la compléter puisqu'il n'y a aucune prétention d'exhaustivité.

Il ne s'agit pas ici de prendre position sur les arguments avancés dans un sens ou dans l'autre (les écrits de l'auteur présentés dans la présente bibliographie annotée ainsi que NIKIEMA 1993 reflètent suffisamment nos propres points de vue sur la question); il s'agit plutôt de brosser aussi fidèlement que possible l'essentiel des idées exprimées par leurs auteurs dans les écrits cités [1] . Ces annotations ne dispensent donc nullement de la lecture des documents originaux. Au contraire!

La question de savoir par où commencer, jusqu'où aller et quoi inclure s'est posée mais a été résolue, de façon peu satisfaisante il faut le dire, par les limites de nos propres informations. Notre ambition a été de refléter les points de vue exprimés sur la question des langues de 1979, année de la mise en œuvre l'expérimentation de l'utilisation de langues nationales dans le système éducatif formel dans le cadre du projet de réforme de l'éducation, à 1999, qui marque le 20<sup>e</sup> anniversaire de ladite expérimentation, le 25<sup>e</sup> anniversaire de la création de l'Institut National d'Alphabétisation (INA) ainsi que d'un département de linguistique à l'université de Ouagadougou et le 30<sup>e</sup> anniversaire de la création de la Commission Nationale des Langues Burkinabe.

Nous souhaitons que les lecteurs nous aident à réaliser cette ambition en nous signalant des documents saillants parus au cours de la période indiquée.

Par ailleurs nous nous excusons d'avance auprès des auteurs dont les idées auraient été trahies par de mauvaises interprétations éventuelles de notre part et/ou par des résumés peu fidèles.

---

#### 2. BIBLIOGRAPHIE ANNOTEE

On notera que le classement est chronologique, autant que possible.

**NIKIEMA (Norbert), 1979 :**

*La situation linguistique en Haute-Volta: travaux de recherche et d'application sur les langues nationales.* Ouagadougou, Commission Nationale pour l'UNESCO.

Ce document fait un survol des activités linguistiques au niveau national dans les secteurs publics où la linguistique et/ou les langues nationales interviennent soit en matière de recherche, soit dans les applications des résultats de ces recherches. On y trouve donc un recensement de ressources linguistiques du pays à l'époque (nombre de langues, de linguistes, de travaux linguistiques ...) et des éléments permettant de se faire une idée tant de l'emploi des langues nationales que de la politique linguistique d'ensemble qui se dégage.

**COMISSION NATIONALE D'ACTION SOCIALE ET BUREAU D'ÉTUDES ET DE LIAISON, 1980 :**

L'Alphabétisation au Service des Communautés Chrétiennes. (Éléments d'information et de réflexion pastorale) - *Bobo -Dioulasso: Imprimerie de la savane.* (20 pages).

Le document présente d'abord l'alphabétisation dans les langues locales comme un outil précieux du Renouveau Pastoral et aborde ensuite les questions pratiques de sa réalisation: "Quelle alphabétisation?" (langue(s), méthode ...), "Éléments d'organisation", "Conditions de lancement" de l'alphabétisation sont les principales têtes de chapitres du reste de l'ouvrage.

**OUÉDRAOGO (R.Matthieu), 1981 :**

*En attendant la réforme de l'éducation."(MS). Université de Ouagadougou. (Multigr., 16 pages).*

Pour étayer l'idée selon laquelle "la réforme des mentalités doit précéder celle de l'école", l'article fait en introduction un survol de réactions de paysans au projet de réforme alors en cours d'expérimentation . Vient ensuite une analyse sommaire des "causes de l'échec de l'École Rurale et de la Formation de Jeunes Agriculteurs" ainsi qu'une analyse critique des conceptions selon lesquelles l'école classique aurait échoué parce qu'elle déracine, est sélective et produit des chômeurs.

L'auteur offre ensuite quelques réflexions sur les moyens de résoudre, en attendant la réforme, certains "problèmes brûlants de l'heure" tels que la capacité d'accueil des établissements primaires et secondaires, le coût de la formation supérieure et la revalorisation de la fonction enseignante.

**OUOBA (B.Benoît.), 1981a:**

*Introduction des langues africaines dans l'enseignement"(1ère partie). L'Observateur du 12/3/1981 N° 2048 pp 8,9,12.*

L'auteur brosse d'abord le contexte pré- et post-colonial expliquant l'exclusion des langues africaines de l'école sur la base d'arguments maintenant dépassés. Il montre que l'emploi de ces langues à l'école est possible si certaines dispositions sont prises.

Examinant la situation voltaïque et la réforme de l'éducation alors en cours d'expérimentation, OUOBA fait ressortir l'insuffisance de la préparation des mentalités ainsi qu'une certaine précipitation des acteurs de la réforme, mais finit par reconnaître que les conditions sont maintenant remplies pour que la Haute-Volta rattrape son retard dans l'introduction effective des langues nationales à l'école.

**OUOBA (B.Benoît.), 1981b :**

*Introduction des langues africaines dans l'enseignement"(2è partie). L'Observateur du 13/3/1981 N° 2049 p. 6-7.*

Dans cette deuxième partie de son article, OUOBA traite du problème de la détermination des langues nationales d'enseignement dans le contexte multilingue de la Haute-Volta, de la nécessité de la recherche linguistique, de la formation linguistique et pédagogique des formateurs, et brosse les conditions d'une politique linguistique saine impliquant l'intégration des langues nationales dans l'administration et la vie du pays.

**OUOBA (B. Benoît.), 1981c :**

*De nos langues: l'introduction des langues africaines dans l'enseignement" (3ème partie). L'observateur du 17/3/1981, N° 2051, P 6.*

On trouve sur cette page du quotidien national un formulaire quadrilingue (français, jula, mooré, fulfuldé) d'acte de naissance. Il s'agit d'une annexe à OUOBA (1981 a,b).

**NIKIEMA (Norbert), 1981a :**

*Pour une politique conséquente visant la revalorisation des langues nationales" (1ère partie) L'Observateur du 1 7/3/ 1981, N° 2051, pp 6,7,9.*

Partant du constat que "l'analphabétisme est un grand frein à la participation effective de 92,3% de nos populations à l'oeuvre de redressement national" et s'appuyant sur l'intention déclarée du CMRPN (instance dirigeante de la Haute-Volta à l'époque) de "trouver les moyens et de créer les conditions d'une école et d'une alphabétisation véritablement adaptées", cet article stigmatise l'indifférence caractérisée (si ce n'est l'hostilité) des cadres, des lettrés en français, des gouvernements, etc. vis-à-vis des langues nationales pourtant incontournables comme véhicules de l'alphabétisation des masses pour le développement.

**NIKIEMA (Norbert) 1981b**

*Pour une politique linguistique conséquente visant la revalorisation des langues nationales"(2è partie). L'Observateur du 18/3/1981, N° 2052, pp 6,7.*

Cette deuxième partie de l'article suggère un ensemble de mesures qui pourraient être prises dans le cadre d'une politique conséquente de revalorisation des langues nationales dans les domaines suivants: l'alphabétisation, la formation et la recherche, l'enseignement, les mass medias, et pour l'utilisation des langues nationales dans toutes les sphères de la vie publique nationale.

**KIENDREBEOGO (Samuel), 1981a :**

*Langues nationales: le chef de la radio rurale répond!"L'Observateur du 24/3/81, N° 2056 pp 1,8,9.*

Répondant à un paragraphe de NIKIEMA (1981 a,b) qui préconisait "une formation linguistique appropriée des speakers et des autres animateurs des media", KIENDREBEOGO Samuel, alors chef de la radio rurale, expose d'abord les difficultés d'alphabétisation des producteurs d'émissions du fait qu'ils parlent plusieurs langues nationales et peuvent produire des émissions à faire dans des langues qu'ils ne maîtrisent pas; il montre ensuite la non pertinence d'une formation linguistique pour les animateurs et

affirme en conclusion qu'il n'y a ni "oubli" ni "négligence" des langues nationales comme le prouve l'existence même de la radio rurale. Cette institution fait ce qu'elle peut avec ce qu'elle a.

### **MEDA (Benôit) 1981**

*De la formation linguistique aux études linguistiques il peut y avoir un fossé que certains n'hésitent pas à franchir et M. le chef de service de la radio rurale l'a fait." L'Observateur N° 2060 du 30/3/81, pp 1,6,7.*

Il s'agit d'une réplique à KIENDREBEOGO (1981a), où MEDA attire l'attention sur la différence à établir entre une formation linguistique appropriée, donnant aux bénéficiaires des notions permettant une meilleure maîtrise écrite et orale de leur langue de travail, et une formation de linguiste. La première est bel et bien utile aux présentateurs et aux animateurs.

MEDA insiste également de nouveau sur la nécessité pour les animateurs d'enrichir les langues nationales utilisées par la proposition de néologismes aux communautés qui les parlent.

### **NIKIEMA (Norbert) 1981c :**

*Les langues nationales : de la formation linguistique... L'Observateur du 6/4/1981 N°2065 P 6,7,8.*

Il s'agit d'une réponse à KIENDREBEOGO (1981a) dans laquelle NIKIEMA insiste sur l'utilité d'une formation linguistique appropriée pour les animateurs et les présentateurs de la radio rurale, formation sans laquelle ce personnel ne peut plus répondre aux besoins d'auditeurs néo-alphabètes. Il ne saurait s'agir, bien entendu, de formation de linguiste.

NIKIEMA insiste par ailleurs sur la création de mots nouveaux à la place des "emprunts" ou des "traductions" qui n'en sont pas et conclut en faisant d'autres propositions pour le renforcement de l'utilisation des langues nationales par la radio rurale.

### **KIENDREBEOGO (Samuel), 1981b :**

"Histoire d'un malentendu". *L'Observateur* N° 2068 du 9/4/81, pp 8,9.

KIENDREBEOGO précise qu'il n'y a pas de désaccord avec NIKIEMA sur le fond de ce qui est dit de la nécessité d'une formation linguistique appropriée des animateurs et des présentateurs de la radio rurale, mais seulement un malentendu sur certains points. Il affirme qu'il prend bonne note des critiques pertinentes et des propositions faites pour une meilleure utilisation des langues nationales à la radio rurale.

### **UDRAOGO (Dieudonné), 1981 :**

"De nos langues nationales: Note d'information". *L'Observateur* du 15/4/1981 N°2072 pp1,6.

L'auteur, alors directeur de l'Institut de Recherche en Sciences Sociales et Humaines du Centre National de la Recherche Scientifique de Ouagadougou, donne ici des informations sur l'état d'avancement d'"un vieux" programme de recherche qui a été rejeté pendant une dizaine d'années, faute de moyens financiers, visant l'élaboration d'un atlas sociolinguistique de Haute-Volta. La note d'information s'impose du fait que "les problèmes de promotion des langues nationales et leur introduction dans l'enseignement ne peuvent trouver de solution viable et durable qu'à partir d'une connaissance scientifique, non seulement de chaque langue, mais aussi du groupe qui la parle » (p6).

### **GUIRMA (Frédéric), 1981 :**

"Dans un carcan". *L'Observateur* du 21/4/1981 N°2075 pp 1,6,7.

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

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

Enfin, l'auteur brandit le danger de la balkanisation culturelle et de l'éclatement des frontières de la colonisation par des "regroupements culturels par affinité ethnique" et conclut que pour notre pays, "une langue unique, le français, est la seule assurance d'une civilisation originale" (p. 7).

### **GUISSOU (Basile Laetare), 1981a :**

"C'est la vérité" *L'Observateur* N°2079 du 27/4/1981, pp1,6,7.

L'auteur vient renforcer la position de GUIRMA (1981) et fustiger les "diplômés incultes », incapables de dépasser leur « égoïsme individuel, tribal, national et "nègre" pour atteindre une réflexion sur l'homme et son progrès » (p.1).

Après des développements stigmatisant le culte des valeurs ancestrales et du passé moaga, l'auteur dénonce "l'arbitraire et le caractère profondément anti-démocratique" (p.7) du choix de 3 langues nationales comme langues d'enseignement dans le cadre de la réforme de l'éducation, ainsi que la « hargne anti-française » (p.7) qu'il décèle derrière les propos favorables à l'utilisation des langues nationales. Il termine par un plaidoyer pour le français.

### **SANWIDI (Ignace), 1981:**

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

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

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

### **GUISSOU (Basile Laetare.) 1981b :**

"Langues nationales: le débat rebondit" (théorie d'une réforme ou administration neutre d'une réforme ?). (1<sup>ère</sup> partie). *L'observateur* du 11/6/1981 N°2109 pp 1,10,11 ;

Réagissant à l'article de SANWIDI (1981), GUISSOU invite d'abord à situer le débat sur la revalorisation des langues nationales sur un plan théorique et politique et non sur un plan (strictement) administratif. Le reste de l'article est un développement de la notion de culture nationale: "il n'existe pas encore une culture nationale en Haute-Volta", donc pas de culture nationale à revaloriser par

l'introduction des langues nationales à l'école; en fait, l'attention aux langues nationales, la constitution des "sous commissions nationales de langues"...relèvent d'un "culte de la différence", lequel "conduit inéluctablement à la division" (p11).

### **GUISSOU (B.L.) 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.

Dans cette deuxième partie de son article, GUISSOU montre d'abord comment, selon lui, les 3 objectifs fondamentaux de la réforme peuvent être atteints sans l'introduction des langues nationales à l'école. Analysant ensuite le sens dans lequel tourne "la roue de l'histoire", l'auteur affirme que la "sélection naturelle des valeurs socio-culturelles ...selon les besoins et les exigences du progrès national" (p.7) joue contre les langues nationales. En conclusion, il invite à faire "confiance en notre peuple pour "voltaïser" ou nationaliser le français" (p 7).

### **L'Observateur, 1982 :**

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

Il s'agit d'une interview du ministre de l'Éducation Nationale de l'époque. Les questions touchant à la réforme et aux langues nationales avaient trait:

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

### **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

Dans cet article, l'auteur accueille avec un "enfin ouf! il était temps " (p 22) la décision du Conseil National de la Révolution (CNR) de mettre fin à la réforme scolaire qui était alors en cours d'expérimentation. Après un procès de "l'école coloniale ou l'école impérialiste" qui, par tous ses méfaits, justifiait effectivement une réforme, l'auteur présente le projet de réforme qui venait d'être arrêté comme une "réforme -assassinat " (p 21) "dont la déraison et la méchanceté n'avaient d'égaux que la perte de milliers d'enfants innocents ..." (ibid.) et préconise une "réforme populaire pour une école populaire" (p 22) où les langues nationales mooré, jula, fulfuldé seraient instituées, "dans la première étape, [...] non pas au niveau de l'enseignement primaire, mais celui du secondaire ... en lieu et place de certaines langues dites secondaires (anglais, allemand, espagnol, arabe, italien, grec, latin, etc. )" (ibid.). Cela semble être la place où "nos langues [qui] sont nous-mêmes" (p 22) génèrent moins la langue française qui, selon l'auteur, "prête aujourd'hui l'image de l'aide qui nous aide à nous passer de l'aide"(p 23).

La production à l'école serait maintenue et la "double école" (un système de double vacation) instituée.

### **LUTTE COMMUNISTE , 1985 :**

"Plan quinquennal. La campagne d'alphabétisation". *Lutte communiste*, du groupe quatrième internationale posadiste, Burkina Faso. Année 1, N<sup>o</sup>2 du 1 août 1985, p 29-31

L'article fait ressortir l'importance de l'alphabétisation pour permettre au peuple d'accéder à la connaissance qui est "le moyen le plus sûr de démystifier le pouvoir de l'argent sur lequel est basé le système capitaliste" (p 29). D'autre part, "il est tout aussi vrai que développer l'économie en traînant un peuple analphabète est une gageure qui s'est démontrée impossible à tenir" (ibid.).

Se pose alors, dans un pays multilingue comme le Burkina, le problème de la langue d'alphabétisation, résolu en ces termes: " Au Burkina, quelle est la langue qui permet l'accès à la connaissance scientifique, technique et aussi historique? De toute évidence, c'est le français" et une langue comme le mooré "ne peut donc pas être la langue d'alphabétisation" (p 30).

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

### **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 de Ouagadougou p. 191-283.

Approchant la question de la réforme d'un point de vue sociologique, SANOU révèle d'abord "la restructuration et la redistribution, après la colonisation, du pouvoir économique de la société [burkinabè] autour et en fonction de l'école et de ses certifications, ainsi que la polarisation de la société burkinabè en deux classes fondamentalement antagonistes: "la paysannerie et la bureaucratie". Il montre ensuite comment la bureaucratie utilise le système éducatif pour garantir et perpétuer ses intérêts au détriment de la paysannerie.

Toutefois, "pour assurer sa légitimité de classe dirigeante, la bureaucratie est tenue, non seulement de professer sa dévotion aux masses, mais aussi de poser de temps en temps quelques actes concrets qui matérialisent cette profession". D'où les propositions de réformes dans lesquelles l'échec de l'école est attribuée à son origine coloniale, au caractère étranger de la langue d'enseignement etc., occultant ainsi les vraies causes de la situation.

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

### **SANOU (Fernand), 1989 :**

"Qui a peur de l'utilisation des langues nationales dans l'éducation? »

L'auteur se donne pour but de "se livrer à une étude sociolinguistique en profondeur pour clarifier la problématique des langues nationales dans l'éducation, et aussi la problématique de l'éducation, en faisant ressortir les enjeux et les forces derrière les différentes prises de position ouvertes ou camouflées, et la véritable nature de l'éducation scolaire".

Après avoir passé en revue les avantages souvent cités de l'enseignement dans les langues nationales (p 3-9), l'auteur développe ensuite le "pourquoi la résistance aux langues nationales?" (p 15) ainsi qu'une réflexion sur "éducation, langue et pouvoir" (p 15-22) où il fait valoir que "la culture et la langue utilisées à et par l'école ne sont pas celles des masses populaires, mais celles d'élites socio-politiques et culturelles qui ont plus d'affinités entre elles à travers le monde qu'elles n'en ont avec leur masses nationales respectives" (p 23).

*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.

Les communications au colloque sont présentées dans les Actes sous 5 grandes têtes de chapitres: 1. La question générale des langues nationales: les deux communications de ce chapitre abordent les questions suivantes: combien de langues parle-t-on au Burkina et quelle est l'importance numérique relative et la répartition géographique des langues nationales? Toute langue de communautés burkinabè résidant au Burkina qualifie-t-elle pour être appelée « langue nationale »? 2. Les langues nationales à l'école et dans l'alphabétisation: trois communications s'interrogent sur l'utilisation actuelle des langues nationales dans l'alphabétisation et à l'école et sur leur place dans la vie de la nation 3. Quelles politiques des langues nationales au Burkina Faso?: quatre communications tentent de donner des réponses à cette question en tenant compte du caractère multilingue du Burkina, dont la langue officielle est, pour des raisons historiques, le français. 4. Langues nationales et culture: deux contributions traitent essentiellement de la question de la production de littérature dans les langues nationales, dans le cadre de l'alphabétisation et lors du concours littéraire en langues nationales dans le cadre du Grand Prix National des Arts et des Lettres. 5. Langues nationales et droits de l'homme: figure dans ce chapitre une contribution du journaliste Norbert Zongo sur le thème « langues nationales, démocratie et droits de l'homme ».

Le colloque a également pris quatre recommandations portant sur l'adoption de textes de lois relatifs au statut et à l'utilisation des langues nationales; l'association des linguistes et des sociolinguistes à l'élaboration des questionnaires pour le recensement général de la population; les conditions d'introduction des langues nationales dans les systèmes éducatifs au Burkina; la création d'un office burkinabè des langues pour faciliter la recherche, la concertation et la prise de décisions en matière d'aménagement linguistique.

### **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 ». *Chiers du CERLESHS* N° 12, 1995, p. 213-235.

Nikiéma recense et classe les principaux arguments avancés contre l'utilisation des langues nationales tant dans le système éducatif formel que non formel en présentant chaque fois des contrarguments. S'appuyant ensuite sur un modèle explicatif proposé par SANOU 1988 dans son analyse des réformes éducatives au Burkina (cf. supra : « Avant-propos pour une réforme de l'éducation au Burkina Faso ») il montre que les arguments contre les langues locales sont le simple reflet de la lutte qui oppose d'une part une classe dirigeante (la bureaucratie selon les termes de SANOU) qui tire son pouvoir de la maîtrise du français et gère son pouvoir avec cette langue, et, d'autre part, une classe dominée, la paysannerie, locutrice des langues nationales. D'où le caractère particulièrement parcimonieux des concessions pour l'utilisation des langues nationales et, au contraire, l'acharnement d'une lutte (faisant feu de tout bois) contre leur entrée notamment dans le système d'éducation formelle. [Version remaniée d'une communication au colloque sur le thème « les langues nationales dans le système éducatif du Burkina Faso », Ouagadougou : 2-5 mars 1993, dont les actes sont résumés ci-dessus].

**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, Massachussets : Mother tongue edition, p.21-32.

Cette étude aborde le problème de langue et développement et soulève les questions suivantes : si la langue joue un rôle important dans le développement, le développement de l'Afrique est-il compatible avec les politiques linguistiques pratiquées jusque-là et avec le mouvement récent de la francophonie qui entend perpétuer le *statu quo* de l'exclusivité du français ? L'étude répond à la question par la négative en développant les points de vue selon lesquels (1) vu le rythme auquel avance l'acquisition du français dans les pays dits francophones malgré le statut privilégié fait à cette langue il y a très peu de chances que le français devienne une langue des masses populaires dans un avenir proche, ce qui signifie donc la perpétuation de leur exclusion du processus de développement; (2) la corrélation établie dans les esprits entre homogénéité linguistique et développement d'une part, et hétérogénéité linguistique et sous-développement, d'autre part, est un mythe : la plupart des pays du monde, y compris les plus développés, sont multilingues ; (3) aucun pays au monde ne s'est développée en utilisant comme médium une langue exoglossique non maîtrisée par la majorité de sa population. Il faudrait alors un miracle pour que les pays africains « francophones » se développent réellement dans ces conditions ; (4) il s'en suit que les gouvernements africains doivent urgemment mettre en application la charte culturelle de l'OUA et le Plan d'action pour l'Afrique qu'ils ont tous approuvés, et qui accorde une place de choix aux langues nationales africaines.

**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, Massachussets : Mother tongue edition, p. 33-45.

Cette étude compare les deux systèmes d'éducation : l'éducation non formelle, utilisant les langues nationales comme médium (cas de l'alphabétisation), et l'éducation formelle, utilisant le français, et soutient qu'ils ont tous échoué au vu du faible taux d'alphabétisation tant dans les langues nationales (16,17%) qu'en français (environ 15%). Elle évoque les problèmes d'ordre politique, financier et motivationnel que rencontrent les deux systèmes. L'auteur préconise une éducation bilingue langue nationale-français ainsi que l'attribution de fonctions importantes aux langues nationales, notamment dans le cadre de la décentralisation, ce qui contribuerait à mieux motiver les candidats à l'alphabétisation dans les langues nationales.

**NIKIEMA (Norbert), 1996:**

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

Cette communication retrace les faits saillants qui ont marqué l'évolution de la question de l'utilisation des langues nationales au Burkina Faso en examinant deux grands axes : sur l'axe politico-administratif, l'étude tente de recenser les actes administratifs, les instructions et les prises de position officielles qui, d'un régime politique à l'autre, ont concouru à la définition d'une politique linguistique favorable à l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif. Sur l'axe de la recherche, l'article examine l'évolution quantitative et qualitative des études linguistiques ainsi que des ressources en personnel technique qui ont permis de réunir une somme de connaissances objectives sur les langues du Burkina et contribué à l'émergence d'une certaine littérature dans les langues nationales,

toutes choses qui ont été déterminantes dans l'entrée de ces langues dans le système éducatif.

### **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<sup>e</sup> édition du Forum national de la recherche scientifique et des innovations technologiques (FRSIT)*, sur le thème « Recherche scientifique et développement durable », Tome 2 : *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.

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

---

### 3. Conclusion

L'échantillon de textes résumés ci-dessus montre bien à quel point la question de l'utilisation des langues nationales dans l'éducation formelle ou non formelle reste d'actualité. Il n'en demeure pas moins qu'au niveau officiel, la question ne semble plus être de savoir « les langues nationales dans l'éducation, pourquoi ? » mais plutôt « les langues nationales dans l'éducation, comment ? ». La preuve la plus remarquable est la stipulation, dans l'article 4 (Titre I "Dispositions Générales") de la Loi n° 013/96/ADP portant orientation de l'éducation au Burkina, adoptée le 09 mai 1996, selon laquelle "les langues d'enseignement [au Burkina Faso] sont le français et les langues nationales. D'autres langues interviennent comme véhicules et disciplines d'enseignement dans les établissements d'enseignement. L'organisation de l'enseignement des langues est précisée par décret pris en conseil des ministres".

C'est cette disposition de la loi qui rend légale l'utilisation des langues nationales dans l'éducation formelle, notamment dans les premières années des « Ecoles Satellites ». Cependant beaucoup reste à faire pour que les personnes qui ont eu accès à l'éducation principalement à travers les langues nationales aient aussi accès aux mêmes avantages que ceux qui y entrent par la porte royale du français et n'aient pas l'impression de s'être trompées de porte ou de s'être complètement égarées.

---

[1] Ces idées exprimées peuvent avoir radicalement changé avec le temps.

# Annexe II

## Annexe II

Agence Intergouvernemental de la Francophonie

Direction de l'éducation et de la Formation

Technique et Professionnelle

-----

Séminaire régional sur l'état des lieux des politiques linguistiques et de l'intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs en Afrique de l'Ouest

*(Bamako, 12-14 octobre 2004)*

Communication

Les stratégies d'utilisation et d'enseignement des langues nationales en Afrique subsaharienne francophone :

Quelles approches pour quels résultats ? [1]

Norbert Nikiéma

Professeur titulaire de linguistique

Université de Ouagadougou

03 BP 7021, Ouagadougou 03

BURKINA FASO

[norbert.nikiema@univ-ouaga.bf](mailto:norbert.nikiema@univ-ouaga.bf); [nikieman@yahoo.fr](mailto:nikieman@yahoo.fr)

---

Prenant acte du nombre croissant de pays d'Afrique francophones qui s'engagent dans le processus d'utilisation des langues africaines dans l'éducation formelle, la présente communication examine brièvement les considérations faites dans le choix de langues à cette fin, les modèles de bilinguisme choisis et les implications de ces choix telles que révélées par la recherche internationale sur l'éducation bilingue, ainsi que les facteurs déterminants du succès de l'utilisation des langues africaines dans l'éducation pour le développement. Quelques leçons à tirer des expériences passées et en cours dans nos pays sont également évoquées.

1. Etat des lieux de l'engagement des pays francophones d'Afrique dans l'utilisation des langues africaines à l'école

On peut constater qu'aujourd'hui un nombre croissant de responsables de départements ministériels d'éducation ont pris conscience de l'utilité, voire de la nécessité d'intégrer les langues africaines dans le système éducatif jadis exclusivement occupé par des langues étrangères.

Les manifestations de cette prise de conscience sont à trouver dans

- les déclarations et prises de position officielles : même si les convictions réelles peuvent être variables, peu de ministres de l'éducation aujourd'hui rejetteraient ouvertement le principe de s'appuyer sur les langues nationales dans l'éducation. C'est dire que la question du « pourquoi utiliser les langues nationales à l'école » tend à être dépassée et à faire place à celle du « comment » ;
- les résolutions auxquelles les responsables souscrivent lors de rencontres internationales dans des hautes instances sur la question. Même si on peut déplorer que ces résolutions ne soient pas, dans de nombreux cas, suivies d'effets, elles créent un contexte qui permet d'interpeller les responsables et/ou d'entreprendre des expérimentations même à titre privé ;
- les législations et règlements de plus en plus favorables au principe de l'emploi des langues africaines dans les systèmes éducatifs (cf. Halaoui [1995]) ;
- l'engagement effectif de certains états dans ce sens (cf. infra).

Les facteurs favorables qui ont au fil des ans contribué à cette prise de conscience sont notamment :

- l'impulsion d'organismes internationaux comme l'UNESCO ainsi que de célèbres militants de la cause des langues nationales à travers des fora, des études, etc. ;
- les changements intervenus dans la définition des objectifs de l'éducation, avec en particulier le concept d'*éducation pour tous* adopté par la communauté internationale en 90 (Jomtien) ;
- les mauvaises performances chroniques (sinon l'échec retentissant) de l'école au vu de ces objectifs, constatées partout par les évaluations internes ou externes des systèmes éducatifs de nos pays, quels que soient les indicateurs utilisés, et qui appellent des changements profonds des dits systèmes ;
- les résultats toujours supérieurs constatés par des évaluations des expériences d'utilisation des langues nationales dans les systèmes éducatifs (cf. ci-dessous, annexe 2).
- les prises de position claires de la CONFEMEN (cf. sommets de Dakar en 1989, Cotonou 1995) et d'autres instances de la francophonie en faveur du développement des « langues partenaires » aux côtés du français, notamment par leur utilisation dans le système éducatif. Ces prises de position au plus haut niveau (cf. la déclaration du Président Jacques Chirac au sommet de Cotonou [2] ) et la démonstration dans plusieurs expérimentations que l'utilisation des langues nationales, loin de handicaper la maîtrise du français, en facilitait au contraire l'acquisition, ont contribué à rassurer certains ou du moins à atténuer la vigueur de leur opposition à l'emploi des langues nationales à l'école.

C'est ainsi que certains états ont entrepris d'expérimenter des approches alternatives d'éducation intégrant les langues africaines comme médiums ou supports d'enseignement, une initiative confortée par la prise de position de la CONFEMEN en faveur de l'utilisation des langues africaines dans l'éducation lors de sa réunion à Libreville en 2003.

Aujourd'hui, la situation des pays de la sous-région ouest africaine engagés dans une expérimentation, voire une généralisation progressive, de l'enseignement bilingue langue nationale-français se présente comme suit [3] :

- Expérimentation dans le public à l'initiative du gouvernement : Mali, Niger, Sénégal.
- Expérimentation dans le public et le privé à partir d'une initiative privée : Burkina Faso, Cameroun.
- Expérimentation encore à titre privé : Côte d'Ivoire.

- Expérimentation interrompue ou suspendue : Guinée, Guinée Bissau, Mauritanie ;
- Expérience d'enseignement des langues nationales dans le primaire mais non utilisation comme véhicules/médiums d'enseignement : Togo
- Expérience d'enseignement dans l'éducation formelle en perspective: Bénin.

Nous examinerons ci-dessous quelques questions fondamentales et défis à relever en rapport avec l'entreprise d'intégration des langues nationales dans l'éducation formelle.

## 2. Le choix des langues d'éducation

Le multilinguisme est une des réalités sociolinguistiques les plus évidentes des états de la sous-région ouest africaine. Le nombre de langues se présente comme suit :

Pays	Nombre de langues	Pays	Nombre de langues
Bénin	52	Mali	13
Burkina Faso	59	Mauritanie	06
Cameroun	236	Niger	10
Côte-d'Ivoire	60	Sénégal	24
Guinée	Une vingtaine	Togo	Une quarantaine
Guinée Bissau	Une vingtaine		

Le multilinguisme a été pendant longtemps vécu, vu et présenté comme un obstacle majeur à l'utilisation des langues africaines à l'école. Laquelle choisir sans causer des troubles sociaux non maîtrisables ?

Parmi les pays engagés dans les expériences d'emploi des langues nationales dans l'enseignement, les stratégies suivantes ont été utilisées :

### 2.1. Toutes les langues du pays sont en principe utilisables comme langues d'enseignement.

C'est la stratégie utilisée même dans un pays très multilingue comme le Cameroun [4] . Le projet PROPELCA préconise le « trilinguisme extensif » pour tout citoyen camerounais et prend comme base toutes les langues du pays.

« Selon la théorie du trilinguisme extensif, le camerounais type des temps futurs sera celui qui aura la capacité de communiquer en trois langues au moins dont l'une devra être une langue camerounaise (de préférence sa langue maternelle), l'autre sa première langue officielle (le français pour les francophones et l'anglais pour les anglophones). La troisième devrait être, pour certains une langue véhiculaire camerounaise et pour d'autres la deuxième langue officielle » (Tadadjeu 1984 cité dans Gfeller 2000 :134).

Le trilinguisme extensif part de l'identification de « deux fonctions essentielles [assignées] à toutes les langues en usage dans ce pays. Une fonction horizontale permettant à tout camerounais de communiquer avec tout autre camerounais, quelles que soient leurs origines respectives. Cette communication est assumée par nos deux langues officielles et par les quelques langues nationales véhiculaires. Une fonction verticale permettant à tout camerounais de s'intégrer dans sa communauté linguistique d'origine (ou de choix) et de participer au développement culturel de cette communauté. Cette fonction est assumée par n'importe quelle langue nationale et à très long terme par toute langue nationale viable sous la forme standard » (Tadadjeu 1984 cité dans Gfeller 2000 :135).

Selon Tadajeu (2000 :26-27), 38 langues étaient utilisées dans 300 écoles publiques, privées et communautaires, par environ 34 000 élèves.

On peut avancer en faveur de cette approche

- le souci de préserver la paix sociale à travers la paix des langues ;
- le souci de respecter les droits linguistiques tels que stipulés à l'article 6 de la Charte universelle des droits langagiers fondamentaux de l'homme proposée à l'UNESCO par la Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (cf. Renard (2000 :133) ou ceux prévus dans la Déclaration universelle des droits linguistiques édictés à Barcelone en 1996 (cf. Bambgbose [2000 :130 et suiv.]).

On note néanmoins que dans la réalité, aucun système n'utilise ni n'enseigne dans toutes les langues inventoriées dans le pays, pas même les pays où le nombre de langues est relativement peu élevé. Certains pays appliquent en effet d'autres principes.

### *2.2. Seules les langues déclarées « langues nationales » sont utilisables dans l'enseignement.*

C'est la situation qui prévaut au Niger, au Sénégal et au Mali; c'est alors parmi ces langues nationales que sont choisies les langues d'expérimentation : 5 au Niger, 6 au Sénégal, 10 au Mali. Le Togo a retenu 4 langues pour les besoins de l'éducation non formelle et l'alphabetisation.

### *2.3. Seulement les langues véhiculaires ou régionalement dominantes sont utilisées.*

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 (mooré, dioula, fulfulde). Dans l'expérience d'éducation bilingue menée dans le cadre de la coopération MEBA-OSEO, ce sont encore les langues dominantes aux 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 :

- 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.
- des critères techniques
  - la représentativité typologique, qui privilégie une langue du fait qu'elle peut être représentative de langues d'une même famille linguistique [5] ;
  - le niveau d'instrumentalisation [6] et l'importance de la masse critique.

Plusieurs critères sont souvent combinés et la pondération des critères varie d'un pays à l'autre [7]. Mais l'utilisation des langues africaines à l'école n'est pas toujours sous-tendue par une politique ou une planification linguistiques explicites, 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.

#### *2.4. Choix de langue et mode d'emploi*

Il convient de distinguer, dans l'emploi des langues africaines dans l'éducation, leur utilisation comme véhicules/médiums d'enseignement et leur enseignement en tant que langues vivantes de communication. Ainsi le Togo pratique une politique d'enseignement des langues nationales : « la réforme de l'enseignement de 1975 a introduit l'apprentissage des langues maternelles dans les jardins d'enfant et celui de l'éwé et du kabiyè dans les différents degrés du système éducatif » (Nadjir [2003 :39-41]). Ces deux langues, choisies selon les critères du poids démographique, de l'extension géographique et de la représentativité typologique, ne sont pas cependant utilisées comme médiums d'enseignement à l'école. Au Bénin, selon une des « prescriptions administratives » récente, « il est demandé ... au Ministre de l'Education Nationale d'assurer l'introduction progressive des six langues aux examens du Certificat d'Etudes Primaires, du Brevet Elémentaire du Premier Cycle, du Baccalauréat et autres concours » (Gbenou [2004 :12]). Il n'est pas clair, dans cette formulation, s'il s'agira d'utiliser les langues nationales retenues comme médiums ou de les enseigner comme langues vivantes.

Si tous les pays utilisent les langues nationales comme véhicules dans l'alphabétisation des adultes, leur utilisation comme médiums d'enseignement dans l'éducation formelle revêt encore un caractère expérimental dans les états francophones de la sous-région ouest-africaine (cf. ci-dessus). C'est cependant l'utilisation des langues nationales comme médiums d'enseignement dans l'éducation formelle qui sera notre préoccupation principale dans cet article.

#### *2.5. Opportunité d'utiliser comme médium une langue ressource*

On parle souvent, dans la littérature, d'éducation « en langue maternelle ». Ce concept fait cependant problème dans les situations de multiplicité très poussée des langues. Il faut par contre tenir compte du fait que, dans nos pays, les communautés qui parlent des langues très minoritaires sont le plus souvent bi-, voire multilingues, et utilisent des langues de plus grande communication dans leur commerce avec les autres communautés [8]. Le plus important dans la situation d'apprentissage n'est pas de savoir si la langue utilisée à l'école est une langue nationale, dominante ou non, mais s'il s'agit bien d'une *langue ressource pour l'enfant*, c'est-à-dire, une langue sur laquelle on peut s'appuyer pour faciliter les divers apprentissages, y compris l'apprentissage de la langue officielle (le français). Une langue nationale n'est une « langue ressource » pour l'apprenant que si ce dernier la parle, que ce soit comme « langue maternelle » ou comme deuxième langue. L'importance de cette notion de langue ressource ressortira dans les paragraphes qui suivent.

### ***3. Modèles de bilinguisme à l'école et préoccupations pédagogiques dans les expériences en cours***

Les spécialistes indiquent que le terme « éducation bilingue » est « une étiquette simple collée à un phénomène complexe » (Gazden and Snow cités dans Baker [1993 :151]). Ainsi l'étude célèbre et pionnière de Mackey (1970) a identifié 90 types d'éducation bilingue en prenant en compte la langue parlée en famille, la langue utilisée dans le programme scolaire, la langue de la communauté dans laquelle est implantée l'école, et le statut de la langue sur le plan régional. Les classifications ultérieures ont souligné la nécessité de prendre en compte l'objectif avoué ou non du modèle d'éducation bilingue, qui peut en particulier viser l'assimilation sociale et culturelle avec la langue et la

culture de L2 ou le maintien, voire l'enrichissement de la L1.

L'enseignement général qu'il faut retenir des débats autour et analyses de l'éducation bilingue est que « derrière l'éducation bilingue se profilent des philosophies divergentes et conflictuelles des finalités de l'éducation » (Baker 1993 :153). Ferguson, Houghton et Wells (1977) cités dans Baker (op. cit. :152) ont identifié une dizaine d'objectifs qu'une éducation bilingue peut poursuivre :

- (1) Assimiler et intégrer des individus ou des groupes d'individus à une société majoritaire ;
- (2) Unifier une société multilingue ; amener l'unité dans un état linguistiquement complexe multi-ethnique, multi-tribal ou à nationalités multiples;
- (3) Permettre à des gens de communiquer avec le monde extérieur ;
- (4) Offrir des habiletés linguistiques à haute valeur marchande, utiles pour l'emploi et le statut dans la société ;
- (5) Préserver l'identité ethnique et religieuse ;
- (6) Réconcilier et assurer la médiation entre différentes communautés linguistiques et politiques ;
- (7) Vulgariser l'utilisation d'une langue coloniale ;
- (8) Renforcer les groupes d'élites et maintenir leur position dans la société ;
- (9) Donner un statut égal dans la loi à des langues de statut inégal dans la vie quotidienne ;
- (10) Approfondir la compréhension de la langue et de la culture.

C'est dire qu'il y a, derrière l'éducation bilingue, bien plus que des préoccupations d'utilisation équilibrée de deux langues en salle de classe.

### 3.1. Modèles de bilinguisme à l'école

Les stratégies et approches utilisées en classe varient selon les intentions et les objectifs (plus ou moins explicites) poursuivis. Baker (op. cit.) a distingué deux grands types d'approches bilingues selon qu'ils visent comme résultats le **monolinguisme** ou un bilinguisme très limité, ou, au contraire, le **bilinguisme et le bi-lettrisme**. Les deux grands types sont subdivisés en 10 sous-types. Cependant comme il l'a bien indiqué, « une des limites intrinsèques des typologies est que tous les exemples concrets de la vie réelle ne cadrent pas facilement avec la classification » proposée. Les terrains des recherches ont essentiellement été les terrains américain, canadien ou européen. Il s'agit essentiellement de situations où il existe une langue majoritaire (français, anglais ou autre) parlée comme *première*, voire seule langue par la *majorité* de la population et dans laquelle il existe des petites communautés parlant des langues minoritaires (souvent des émigrés qui cherchent à s'intégrer socialement même si certaines tiennent à leurs langues et à leur culture). Le terrain africain et celui des pays en développement sont rarement pris en compte. Or sur le terrain ouest africain qui nous intéresse, la langue officielle, le français, est une langue étrangère, *peu maîtrisée* par les populations et parlée seulement comme *2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> langue* par la population scolarisée, laquelle est *très minoritaire* dans beaucoup de pays.

Se pose donc le problème d'utilisation des typologies existantes et de leur adaptation à notre contexte. Nous allons néanmoins retenir pour la discussion ici les 4 sous-types suivants de stratégies d'éducation bilingue en partant des synthèses des typologies existantes présentées dans García (1997) et

Hornberger (1991) citée par Gfeller (2000) :

- le modèle de submersion
- le modèle de transition
- le modèle de maintien
- le modèle d'enrichissement

Le terme de « langue majoritaire » employé dans les citations devra être interprété, dans notre contexte, comme signifiant « la langue officielle ». Par ailleurs la situation prise en compte est celle où la langue africaine parlée par les enfants serait utilisée comme médium d'enseignement ou, au contraire, écartée de cet usage. Le simple enseignement de la langue africaine comme langue vivante à l'école n'est pas pertinent pour la discussion [9].

### 3.1.1. *Le modèle de submersion*

Dans le modèle de submersion, l'enseignement est en fait *monolingue* même s'il s'adresse à des élèves qui parlent d'autres langues que celle utilisée comme médium d'instruction [10]. Il s'agit de la « scolarisation d'un élève par une intervention pédagogique utilisant une langue autre que sa langue maternelle ; cette scolarisation est généralement organisée pour les locuteurs natifs de cette autre langue et de ce fait ne tient pas compte de la langue maternelle de l'élève » (Hamers & Blanc [1983 :457]). En d'autres termes, dans ce système, « l'école ne s'occupe pas ou pas officiellement des différentes langues parlées par l'élève... La submersion ne laisse aucune place à L1 ; on attend de l'enfant qu'il se comporte comme si la L2 était la sienne » (Gfeller 2000 :158-159).

Comme l'indique García (1997), « la plupart des locuteurs de langues minoritaires n'arrivent pas à apprendre dans ce contexte, bien que bon nombre en viennent, à la longue, à devenir monolingues dans la langue majoritaire. Ceci constitue le programme éducatif le plus répandu utilisé pour les élèves locuteurs de langues minoritaires dans les sociétés qui ne reconnaissent pas leur diversité linguistique » (p. 411). Le modèle de submersion est celui utilisé dans les écoles classiques des pays francophones [11]. C'est le modèle qui, selon les évaluations, engendre le plus de stress pour l'apprenant, les plus forts taux d'aliénation, d'échec et d'abandon (Skutnabb-Kangas [1981] citée dans García [1997 :154]).

### 3.1.2. *Le modèle de transition*

A la différence de ce qui se passe dans le modèle de submersion, dans le modèle de transition, « l'élève est autorisé à utiliser la langue parlée en famille et souvent reçoit l'instruction dans cette langue jusqu'à ce qu'on l'estime suffisamment outillé pour se débrouiller dans l'enseignement dans la langue majoritaire ». Baker (1993 :156). L'objectif et le résultat du recours à ce modèle d'instruction restent cependant les mêmes que ceux du modèle de submersion, à savoir : l'assimilation à la culture et le monolinguisme dans la langue d'instruction.

Les modèles de submersion ou de transition reposent sur une même stratégie : *le bilinguisme soustractif* (Romaine 1995 :245). Selon Hamers et Blanc (1983 :447), il s'agit d'un « état de bilinguisme dans lequel l'enfant a développé sa seconde langue au détriment de son acquis en langue maternelle ».

Hamers et Blanc (1983, *ibid.*) indiquent que le bilinguisme soustractif « entraîne des désavantages sur le plan du développement cognitif ; cet état se retrouve lorsque l'entourage dévalorise la langue maternelle de l'enfant par rapport à une langue dominante, socialement plus prestigieuse ».

Selon Romaine (1995 :246) « les résultats négatifs de programmes bilingues, à savoir : QI plus bas, performances plus médiocres dans les tests de langue, etc., ont été enregistrés principalement dans les programmes de bilinguisme soustractif du type submersion ». Dalgalian (2000 : 77) explique à son tour que dans le bilinguisme soustractif « les fonctions cognitives sont ralenties – et la formation générale en subit les effets négatifs – chaque fois que la langue 2 a remplacé prématurément la langue 1 – avec stagnation et non prise en compte de celle-ci – dans toute une série de fonctions de communication et d'apprentissage ».

### 3.1.3. *Le modèle de maintien*

« Les modèles de maintien reconnaissent à l'individu le droit de conserver sa langue d'origine à côté de la langue de la majorité ou de l'état, et on s'attend à ce que la majorité respecte ce droit... L'école qui prend en considération ces besoins de communication et de culture prépare l'enfant à vivre les deux cultures, à garder son identité et à s'intégrer dans une autre culture » (Gfeller 2000 :160-61).

Concrètement, « ce type de programme éducatif utilise à la fois une langue minoritaire et une langue majoritaire pendant toute la durée de l'éducation de la minorité linguistique » (García 1997 :414). L'objectif poursuivi est le bilinguisme complet.

### 3.1.4. *Le modèle d'enrichissement*

« Les modèles d'enrichissement (*two-way maintenance*) visent le développement des compétences bilingues dans deux directions : développement de L1 et L2, pour les enfants des minorités ainsi que pour les enfants de la majorité linguistique ».

Les modèles de maintien et d'enrichissement poursuivent comme objectif et résultat le *bilinguisme additif*, c'est-à-dire « un état de bilinguisme dans lequel l'enfant a développé ses deux langues de façon équilibrée et a pu, à partir de son expérience bilingue, bénéficier d'avantages sur le plan de son développement cognitif ; cet état se retrouve surtout lorsque les deux langues sont valorisées dans l'environnement socioculturel de l'enfant » (Hamers et Blanc [1983 :447]).

Les experts s'accordent pour dire, sur la base de recherches dans de nombreux pays, que bilinguisme additif est le type d'expérience bilingue le plus profitable à l'enfant : « la plupart des résultats positifs du bilinguisme ... ont été obtenus dans ce type de contexte d'acquisition » (Romaine 1995 :246). Dalgalian (2000 :77) confirme que « les fonctions cognitives et les résultats scolaires sont stimulés et favorisés chez l'enfant dont la langue 2 a été acquise **sans recul (ni perte) de la langue 1**, laquelle a été maintenue présente et gardé son prestige dans l'environnement familial et social ».

Il ressort de tout ce qui précède que tous les programmes d'éducation bilingue ne présentent pas les mêmes avantages. Le bilinguisme additif, à travers un programme de maintien ou d'enrichissement, est alors ce qu'il faut viser dans l'utilisation des langues africaines dans les systèmes éducatifs.

Par ailleurs l'éducation bilingue doit faire partie d'un projet global de société où les langues, les cultures qu'elles véhiculent sont valorisées.

## 3.2. *Préoccupations pédagogiques dans les expériences en cours en Afrique francophone*

On trouve généralement peu d'informations sur les méthodes et styles pédagogiques utilisés dans les divers types d'enseignement dans les écoles bilingues. Nous nous pencherons ici, faute d'informations suffisantes, sur deux problèmes récurrents : celui du dosage des cours de français et des cours en langues nationales lorsqu'elles servent de véhicules d'enseignement, et celui de la manière d'enseigner le français dans les approches bilingues.

### 3.2.1. Le problème du dosage et de l'agencement des cours en langue nationale et en français

On est souvent préoccupé, dans les approches bilingues, par la question du dosage des cours de français et des cours en langue nationale. Si l'utilisation de la langue nationale est acceptée (par les parents et les maîtres), c'est bien, essentiellement, dans le but de (et parce qu'on dit qu'elles peuvent) faciliter les apprentissages, et en particulier l'acquisition du français. Cette préoccupation est particulièrement forte dans les modèles transitionnels – de loin les modèles les plus pratiqués dans les expériences d'éducation bilingue rapportées – où, pense-t-on, le français doit rapidement remplacer la langue nationale comme médium d'enseignement dans le primaire afin que les élèves soient suffisamment équipés pour affronter les examens officiels avec les autres.

Hamers et M. Blanc (1983) rapportent que la plupart des programmes d'éducation bilingue dans les pays du Nord recourent à l'une ou l'autre des formules suivantes :

1. *« L'enseignement est donné parallèlement dans deux langues, avec ou sans décalage dans l'emploi de ces langues » ;*
2. *« L'enseignement est d'abord donné dans la L1 de l'élève qui reçoit des cours de seconde langue jusqu'à ce qu'il soit en mesure de poursuivre ses études dans cette deuxième langue » ;*
3. *« La plus grande partie de l'enseignement se fait initialement dans la seconde langue des élèves, leur première langue étant introduite ultérieurement d'abord comme matière scolaire, ensuite comme moyen d'instruction ».*

Les pratiques courantes dans les pays francophones utilisent les deux premières approches : on donne au français une place progressivement importante pendant les deux ou trois premières années, après quoi cette langue devient véhicule d'enseignement et occupe toute la place pendant que la langue africaine est réduite comme une peau de chagrin ou purement et simplement soustraite (voir Annexe I).

Si les résultats enregistrés sont partout positifs et très encourageants (cf. Annexe II), on peut néanmoins se demander si les acquis sont, dans ces conditions, suffisamment solides pour se maintenir dans le moyen et le long terme et assurer un bilinguisme équilibré ainsi que le bi-lettrisme [12] .

La discussion ci-dessus sur les modèles de bilinguisme indique que, pour obtenir les résultats durables du bilinguisme additif, la langue nationale doit être maintenue aussi longtemps que possible dans le système éducatif. En effet, comme le souligne Gfeller (2000 😊

« un modèle de transition qui limite l'enseignement des L1 à trois années ne peut pas développer chez les enfants des connaissances poussées en L1. Les acquis en lecture et surtout en écriture de L1 et L[angue] O[fficielle] risquent de régresser surtout chez ceux qui n'auront pas la possibilité de les utiliser régulièrement... On peut donc dire que les écoles qui participent au projet PROPELCA contribuent à préparer du personnel potentiel pour le développement et l'usage écrit des L1. Mais on ne peut pas, dans ces conditions, escompter une connaissance « parfaite » de l'écrit des L1. J'en ai eu la confirmation par un petit test informel que j'ai fait dans le cadre du projet PROPELCA avec quelques classes qui avaient passé par le projet : deux ans après l'arrêt de l'enseignement en L1, les élèves arrivent à décrire une fête en quelques phrases écrites sans l'aide du maître, mais les incertitudes en orthographe sont évidentes. Le manque d'exercices en expression spontanée se fait aussi sentir ».

L'éducation bilingue dans les formules de transition ou de maintien repose, plus ou moins explicitement, sur l'hypothèse de Cummins (1984) selon laquelle l'acquisition et la consolidation des

compétences académiques dans la langue que l'enfant maîtrise bien facilite les autres tâches d'acquisition dans la L2 et un meilleur succès des apprentissages.

Cummins a amplement insisté sur l'interdépendance entre le développement de L1 et de L2 pour le développement cognitif et intellectuel (cf. Cummins et Swain [1986]). Pour que L1 soit une bonne base pour les acquisitions de L2 et en L2, il faut qu'elle soit bien maîtrisée. Le danger qui guette les programmes d'éducation bilingue est le « double semilinguisme », c.à.d., l'insuffisante maîtrise de L1 et de L2, qui a des conséquences très négatives sur le succès scolaire ultérieur. Le semilinguisme peut être une des conséquences de l'utilisation insuffisante de la langue nationale à l'école, insuffisante pour acquérir des compétences académiques que l'on peut transférer à L2.

Il est clair alors qu'une option réelle pour le bilinguisme additif impose que l'on planifie l'emploi de la langue nationale sur *tout le cursus de l'éducation de base*, donc minimalement du CP1 à la troisième année du secondaire. C'est la seule condition pour pouvoir programmer assez d'heures pour les deux langues et espérer développer un bilinguisme équilibré ainsi que le bi-lettrisme en L1 et en L2.

### 3.2.2. La question de la méthode d'enseignement du français

Une autre question est celle de savoir par quelle méthode il faut enseigner le français dans le contexte de l'éducation bilingue. Les approches existantes au Burkina dans le système classique (« Méthode Davesne », « méthode CLAD [13] », « méthode IPB [14] »,) enseignent le français en français en ne tenant pratiquement pas compte, malgré les déclarations, des langues des apprenants.

Dans les approches bilingues au Burkina Faso, on peut observer deux tendances :

La « méthode Tin-tua » d'enseignement du français, qui est largement une adaptation de la méthode CLAD, tient compte, dans l'élaboration des supports pédagogiques et la progression de l'enseignement du français, des résultats d'analyses contrastives des structures (phonologiques) du français et du gulmancema. Elle repose cependant sur la conviction que « pour faciliter l'apprentissage d'une langue seconde, il y aura ... intérêt à plonger les apprenants directement dans le système de cette langue, en évitant soigneusement de passer par l'intermédiaire de la langue maternelle même si les deux langues sont assez voisines » (Ouoba [2003 : 7]).

Dans la méthode d'apprentissage du français à partir des acquis de l'alphabétisation dans les langues nationales (« méthode ALFAA ») utilisée dans les écoles bilingues soutenues par la coopération MEBA-OSEO, les documents d'enseignement du français sont bilingues et leur utilisation requiert des enseignants également bilingues. Les auteurs sont convaincus que l'emploi de la langue de l'apprenant *par le maître* facilite la compréhension et l'acquisition du français par les élèves [15] .

Dans tous les cas, la prise en compte, sous une forme ou sous une autre, des langues africaines, amène une réflexion sur et même une certaine rénovation de la pédagogie du français, ce qui est un apport réel de ces démarches.

## 4. Facteurs déterminants de la faisabilité et chances de succès de l'utilisation des langues africaines

Renard (2000 :111) a synthétisé les principales difficultés rencontrées dans les tentatives de réformes des systèmes éducatifs permettant le recours aux langues nationales dans les pays francophones :

- « l'absence d'une étude préalable sérieuse, complète et crédible... Les réformes en question étaient conduites dans l'improvisation, sans politique linguistique clairement définie, sans étude sociolinguistique, sans moyens..., sans formation des agents, sans information des populations ni recherche de consensus, sans procédure efficace d'expérimentation ;

- la *résistance et l'inertie des systèmes en place* devant toute nouveauté : le monde de l'enseignement n'apprécie généralement pas les réformes ;
- l'*absence de conviction des responsables* , qui justifiait la crainte, dans les populations concernées, d'une précarisation de la réforme...
- la *pression des grandes puissances* , qui soutiennent directement ou indirectement les écoles internationales dans les villes, tout en proclamant leur refus de « s'ingérer » dans la politique éducative des pays « assistés » ;
- le *désintérêt des coopérations bilatérales et des bailleurs de fonds* « pour qui la dimension linguistique n'existe pas » (HCF, 1999,345) ;
- le *déficit de concertation et de coopération* à tous les niveaux (local, régional, continental) (ibid.) ;
- bien entendu, l'*insuffisance des moyens financiers* : un système scolaire monolingue est, à l'évidence, plus économique » (p. 111).

Ces facteurs et obstacles ont été plus ou moins importants selon les pays dans le cas de l'Afrique de l'ouest : l'improvisation et la hâte ont davantage caractérisé l'approche guinéenne en son temps que par exemple celles du Niger (qui a expérimenté pendant plus de deux décennies), ou du Mali (qui a fait, au contraire, un planification plus cohérente). Par contre l'absence de *politique linguistique claire et bien articulée avec une politique éducative conséquente*, l'absence de conviction des responsables, la résistance et l'inertie du système en place et plus spécifiquement la résistance de l'élite qui constitue la classe dirigeante, sont particulièrement typiques et omniprésentes, avec comme corollaire, la non généralisation d'expérimentations qui donnent des résultats concluants (cas du Niger par le passé) et l'insuffisance de moyens financiers puisque les décideurs ne peuvent pas trouver des moyens pour un système auquel ils ne croient pas ou auquel l'élite résiste avec force.

La pression des grandes puissance et le désintérêt des coopérations bilatérales et des bailleurs de fond sont également plus caractéristiques de la coopération française et de la Banque Mondiale [16] que d'autres coopérations, notamment européennes (Coopération suisse, GTZ, Pays-bas, etc.), qui ont, au contraire souvent soutenu les initiatives publiques ou privées d'utilisation des langues nationales dans les systèmes éducatifs.

Nous insisterons ci-dessous sur les aspects suivants liés à la politique et à l'aménagement linguistiques qui devront être articulés avec la politique éducative :

#### **- Dans le choix des langues d'enseignement à l'école**

(1) Utiliser des langues parlées par les élèves, qu'elles soient des L1 ou des L2. En effet, si la langue d'enseignement n'est pas maîtrisée par l'élève elle n'est pas vraiment une ressource et l'élève sera, dans le meilleurs des cas, dans un contexte de submersion qui, on le sait, n'est pas le plus favorable à l'apprentissage.

(2) Utiliser des langues qui ont des chances d'être entretenues et développées par les communautés qui les parlent.

Cela signifie, concrètement, que s'il y a des priorités à établir, il y a intérêt à privilégier les langues d'alphabétisation et/ou à allier scolarisation des enfants et alphabétisation des adultes dans les langues de l'école. Comme le fait remarquer Gfeller en observant la situation au Cameroun, « c'est uniquement lorsque la communauté linguistique produit des écrits en L1 que les connaissances acquises à l'école peuvent être utilisées, conservées et améliorées, car par la demande de rédacteurs, cette communauté

valorise les connaissances apprises à l'école ».

(3) Maintenir les langues africaines dans le système éducatif aussi longtemps que possible (au moins tout le cycle de base).

(4) Prévoir, au cours préparatoire, des cours de langue pour les élèves non locuteurs de la langue d'enseignement utilisée.

### **En matière de politique linguistique** (assignation de statut et de fonctions aux langues)

Travailler à relever le statut, le prestige, l'utilité pratique et la valeur marchande des langues africaines utilisées dans l'alphabétisation et à l'école. Cela demande que le problème de langue soit considéré sous tous les aspects et dans tous les domaines, et pas dans le seul secteur éducatif. Les résistances des populations à l'utilisation des langues locales à l'école, relevées ça et là dans les expérimentations, tient beaucoup au fait que ces langues ne reçoivent aucune attention dans d'autres domaines et ne permettent pas, par exemple, d'améliorer son statut.

Le non relèvement du statut et de l'utilité pratique des langues africaines d'enseignement renforce une situation de diglossie qui ne fait pas des langues nationales des partenaires comparables au français.

En matière d'aménagement linguistique

Le développement des travaux d'aménagement linguistique est crucial et doit être un préalable à une utilisation efficace des langues nationales dans l'éducation. L'aménagement linguistique vise l'instrumentalisation de la langue et inclut :

- l'élaboration d'un système orthographique pour une langue qui n'en a pas ou la révision et la standardisation du système orthographique ;
- l'enrichissement du vocabulaire par la création de néologies et la standardisation des néologismes ;
- l'élaboration de grammaires descriptives complètes.

Une instrumentalisation insuffisante, bâclée ou non soutenue sur le long terme ne permettrait pas d'outiller suffisamment une langue nationale pour son utilisation dans l'éducation et de soutenir une éducation de qualité. Un programme tel que celui du PROPELCA qui fixe bien des conditions minimales d'instrumentalisation d'une langue avant qu'elle ne puisse être utilisée à tel ou tel niveau de l'éducation, et qui, également, planifie soigneusement cette instrumentalisation et met à profit les comités de langues, est à citer en exemple. Les divers plans décennaux de développement de l'éducation devraient dégager des moyens pour l'instrumentalisation appropriée des langues retenues pour l'enseignement à l'école.

La promotion de l'enseignement bilingue doit être liée à une promotion renforcée de la recherche linguistique fondamentale et surtout appliquée et dans la recherche terminologique et la traduction. On peut noter dans ce dernier domaine la mise en place depuis quelques années à l'Université de Ouagadougou d'un département de traduction offrant la possibilité de spécialisation dans la traduction professionnelle impliquant les langues nationales (dioula et mooré) et le français ou l'anglais. Ce type de formation doit être encouragée dans les pays.

En plus des travaux linguistiques d'instrumentalisation il est indispensable de réaliser des travaux d'*instrumentation*, c'est-à-dire, des travaux qui permettent de doter la langue d'enseignement des instruments pédagogiques nécessaires. L'*instrumentation* inclut :

- l'élaboration de curricula ;
- l'élaboration de programmes d'enseignement ;
- la rédaction de manuels scolaires et des outils pédagogiques nécessaires ;
- La mise en place d'instruments d'évaluation.

Ces activités, ainsi que la formation appropriée des maîtres, doivent figurer parmi les priorités des priorités de tout projet d'utilisation des langues africaines dans l'enseignement. Il n'est pas, hélas, rare dans les expériences en cours, que l'élaboration des manuels scolaires se fasse sur le tard, dans la précipitation et le stress et que la formation des maîtres soit alors insuffisante et inadéquate. Cela ne peut que compromettre dangereusement la qualité de l'éducation bilingue.

Cette formation des maîtres se fait dès la base au Burkina depuis quelques années, où des modules de formation à l'éducation bilingue sont introduits dans les programmes des Ecoles Nationales des Enseignants du primaire (ENEP) et peuvent être choisis par ceux qui souhaitent être affectés à l'issue de leur formation dans une école bilingue. La mise en place au Mali d'un « DEA "Science de l'éducation" qui portera notamment sur les stratégies de passage du bambara au français aux différents niveaux de la scolarisation » (cf. Renard [2000 :116]) est également un bon exemple à suivre.

Il apparaît alors clairement que l'enseignement bilingue à l'école requiert une collaboration étroite et constante et une synergie entre chercheurs et praticiens, entre chercheurs linguistes, psychopédagogues, etc., une collaboration qui n'existe pas toujours dans nos pays, où on assiste souvent au cloisonnement entre les ministères (enseignement de base, enseignement supérieur et recherche scientifique) et même entre les services à l'intérieur du même ministère.

#### (4) Quelques leçons à tirer des expériences passées et en cours

##### Le problème des expérimentations

Les questions de savoir où expérimenter, sur qui, comment et pendant combien de temps, comment évaluer les expérimentations et avec quels résultats les comparer sont évidemment capitales.

##### - Où expérimenter et sur qui?

L'expérience du Burkina Faso en matière d'utilisation des langues nationales à l'école nous amène à penser que le lieu le mieux indiqué pour les expérimentations dans les contextes où les ministères des enseignement hésitent à s'engager, est l'éducation non formelle utilisant des sujets qui n'ont plus de chances d'aller à l'école et qui, en quelque sorte, "n'ont rien à perdre" dans une telle expérimentation, mais au contraire tout à gagner. Cette approche engendre moins de résistances et, lorsque les résultats sont bons comme ceux présentés ci-dessus, le système formel public est plus disposé à tenter l'aventure, sans compter l'enseignement privé [17]. La généralisation de l'éducation bilingue peut se faire alors progressivement et surtout à la demande des parents d'élèves et des populations au lieu d'être imposée. C'est alors la qualité et les bonnes performances du nouveau système qui forcent sa généralisation, ce qui facilite les décisions des dirigeants [18].

##### - L'après-expérimentation

Dès lors qu'un certain nombre de promotions d'élèves ont fait leurs preuves aux examens officiels, que les supports didactiques ont été révisés pour tenir compte de lacunes observées et que les modalités de formation des enseignants, d'extension à d'autres langues, de production du matériel didactique, etc., ont été trouvés, la généralisation progressive selon un rythme réaliste s'impose.

Mais il faut également penser à ce que deviennent les sortants du système, aux possibilités qu'ils ont de poursuivre leur cursus et à la nécessaire réforme de tout le système éducatif en conséquence pour préserver et renforcer les acquis. Au Burkina, il est proposé la création de collèges multilingues spécifiques pour accueillir les sortants des écoles bilingues, collèges dans lesquels l'enseignement de langues nationales véhiculaires comme langues vivantes serait poursuivi (ainsi que la production) en plus des enseignements classiques. Un premier collège a ouvert ses portes l'année passée. On y a enregistré un taux de promotion (passage de la 6<sup>e</sup> à la 5<sup>e</sup>) de 74, % cette année.

C'est dire que l'intégration de l'enseignement bilingue dans un plan général de développement de l'éducation et donc dans un véritable projet éducatif est un impératif et une condition de capitalisation des bons résultats enregistrés. Mallam Garba (2003 :403) indique que « la longévité exceptionnelle de l'expérience nigérienne est certes due à l'impossible choix d'une langue unitaire pour le Niger mais aussi au manque d'un plan d'actions. Une fois lancée, elle a donné des résultats concluants mais personne ne sut plus [ce] qu'il fallait en faire. Les pouvoirs publics gardaient ce mutisme et à l'occasion brandissaient l'expérience comme gage de leur volonté de promouvoir les langues nationales. De leur côté les acteurs réclamaient une généralisation immédiate ou un arrêt pur et simple de l'expérience. Car les élèves issus des EEB n'avaient d'autre débouché que d'aller dans les mêmes structures d'accueil que leurs homologues des classes classiques, et dans les mêmes conditions ».

Contribution possible de l'éducation bilingue à l'amélioration du rapport coût-efficacité de l'école

Les résultats ci-dessus (cf. annexe 2) indiquent que l'intégration des langues nationales dans le système scolaire

- contribue à l'amélioration des rendements scolaires (amélioration des taux de succès, réduction des redoublements et des abandons) ;
- permet de créer une synergie et des passerelles entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle ;
- permet même d'envisager une réduction de la scolarité (cas du Burkina, où la scolarité dans les écoles bilingues est de 5 ans ou même de 4 ans pour les adolescents au lieu de 6 dans le classique).

Tout cela contribue à l'amélioration du rapport coût-efficacité de l'école, de sorte que l'argument selon lequel une éducation bilingue serait trop coûteuse peut en fait difficilement être avancé contre cette initiative.

##### (5) Conclusion et perspectives

Les enjeux de l'éducation de base bilingue sont nombreux et cruciaux : ils sont d'ordre éducatif et pédagogique mais aussi d'ordre culturel, politique, économique, social, etc. C'est dire que les diverses expérimentations entreprises ici et là dans ce sens doivent être suivies avec beaucoup d'intérêt et fermement soutenues de l'intérieur comme de l'extérieur. Les concertations, les échanges et les partages d'expériences sont les seules voies pour se soutenir mutuellement, pour limiter les tâtonnements, minimiser les erreurs et les risques de dérapage dans notre quête d'éducation pour tous et du développement pour tous et par tous.

---

[1] Les points de vue exprimés et les prises de position sont ceux de l'auteur et n'engagent que lui. En

particulier ils ne reflètent pas nécessairement les positions du gouvernement burkinabè ou de l'AIF.

[2] Déclaration au sommet de Cotonou en 1995: " En fait la situation n'est pas contradictoire et tous reconnaissent qu'il n'y a de bonne alphabétisation en français, de maîtrise durable de la langue [française] que s'il y a eu une bonne alphabétisation en langue maternelle. C'est la problématique du français langue seconde qui peut rassembler tous les francophones" (cité dans Dalbéra 2003 :1).

[3] Situation établie sur la base des communications des participants sur l'état des lieux dans leurs pays respectifs.

[4] Selon les statistiques, il y aurait au Cameroun : 15 langues majeures ayant chacune 100 000 locuteurs ou plus ; 18 langues moyennes parlées chacune par 50 000 à 99 000 locuteurs et 164 langues parlées chacune par moins de 10 000 locuteurs (Gfeller 2000 :134), soit en tout 236 langues.

[5] Ainsi, selon Nadjir (2003), l'éwé et le kabiyè ont été retenus dans l'enseignement aux deuxième et troisième degrés comme représentants des familles kwa et gur respectivement.

[6] Au Sénégal, pour accéder au statut de « langue nationale », une langue doit être préalablement codifiée.

[7] On se serait attendu par exemple à ce que les critères de véhicularité et de poids démographique suffisent pour désigner le mina comme langue d'éducation au Togo. Selon Nadjir (2003 :42), cette langue « compte aujourd'hui ses locuteurs dans toutes les régions du pays et dans tous les milieux socio-professionnels. Sans avoir été imposée, elle s'est imposée d'elle-même. Elle est devenue une langue de commerce et de communication de masse et contribue ainsi à l'intégration des ethnies... Elle est ... reçue et acceptée comme un instrument de communication à l'échelle nationale facilitant le rapprochement des ethnies et l'inter-compréhension ».

[8] Malheureusement la connaissance de la situation sociolinguistique réelle est loin d'être complète. Souvent le taux de bilinguisme individuel n'est pas connu, encore moins celui des enfants d'âge scolaire, qui n'est pas nécessairement au même niveau que le bilinguisme des adultes.

[9] Cela ne signifie pas qu'une politique d'enseignement des langues africaines ne présente pas d'intérêt.

[10] Les typologies existantes, notamment celles de Baker (1993) comme celle de Hornberger (1991) rapportée dans García (1997), le terme d'éducation bilingue est étendu même aux programmes où l'instruction est monolingue mais avec la participation d'élèves parlant des langues minoritaires différentes de la langue d'enseignement.

[11] L'enseignement de la L1 comme langue vivante n'a pas d'impact sur les mauvais effets de la submersion et ne les corrige pas.

[12] On dispose de peu de résultats sur l'après-primaire.

[13] Centre de Linguistique Appliquée de Dakar.

[14] Institut Pédagogique du Burkina

[15] D'ailleurs, une étude récente effectuée sur 14 écoles primaires choisies dans des zones urbaines, semi-urbaines et rurales a montré que même dans le système classique qui utilise la méthode IPB d'enseignement exclusivement en français, 60,5 % des maîtres déclarent avoir recours aux langues nationales quelquefois (40,5%), souvent (14,8%) ou très souvent (5,3%) – mais dans tous les cas,

illicitement, si l'on s'en tient aux instructions officielles en la matière -- pour donner des explications en classe (Yaro 2004:176).

[16] Voir notamment Brok-Utne (2001) et les extraits de Mazrui (1997) y cités.

[17] Depuis deux ans, l'église catholique a opté pour la formule d'éducation bilingue prônée dans le cadre de la coopération MEBA-OSEO dans toutes ses écoles.

[18] Cette situation est très différente de celle du temps de la réforme (1979-1984) où c'est l'état qui décidait de l'implantation des écoles. Les élites retiraient alors leurs enfants ou les mettaient à l'abri des extensions géographiques de la réforme. L'arrêt en 1984 de la réforme et de l'expérimentation de l'utilisation des langues nationales à l'école a été salué avec beaucoup d'enthousiasme par certains (cf. propos rapportés dans Nikiéma [2000]). Aujourd'hui par contre, le MEBA, qui a autorisé par une circulaire la transformation d'écoles classiques en écoles bilingues si les populations le souhaitent, a déjà de la peine à répondre à toutes les demandes d'ouverture d'écoles bilingues ou de transformation d'écoles classiques en écoles bilingues.

# Annexe I.

## Annexe I.

### Les pratiques de dosage langue-nationale et français

#### · Guinée

Selon CONFEMEN (1986 :189) « En ce qui concerne le français, il est introduit comme matière en troisième année du primaire. Il devient véhicule de tout l'enseignement à partir de la deuxième année du deuxième cycle. Les langues nationales sont inscrites dans la suite du cursus comme matières d'enseignement ».

#### · Burkina Faso

##### a) Approche dans les écoles bilingues OSEO-MEBA

Dans la formule d'éducation bilingue expérimentée dans le cadre de la coopération OSEO-MEBA, l'objectif avoué est le bilinguisme additif. Les taux de progression/régression du français et des langues nationales dans le programme est comme suit (Ilboudo 2003 :4)

Première année : Français : 10% ; Langue nationale : 90%

Deuxième année : Français : 20% ; Langue nationale : 80%

Troisième année : Français : 50% ; Langue nationale : 50%

Quatrième année : Français : 80% ; Langue nationale : 20%

Cinquième et dernière année : Français : 90% ; Langue nationale : 10%

##### b) Approche Tin-tua dans les centres Banma Nuara 1

1ere année :

- L'alphabetisation en langue nationale (lecture, écriture, calcul)
- Le français purement oral (avec un support audio-visuel)
- Les exercices sensoriels (= sciences d'observation) en langue nationale ;
- L'éducation morale et civique en langue nationale
- Les mathématiques en langue nationale

2<sup>e</sup> année

- Le français oral
- Le français écrit : lecture et écriture en s'appuyant sur les acquis de l'alphabetisation ;

- renforcement des acquis de l'alphabétisation en langue nationale
- les mathématiques en langue nationale
- l'enseignement de l'éducation morale et civique en langue nationale
- l'enseignement des exercices sensoriels en langue nationale

3<sup>e</sup> année

- toutes les disciplines inscrites au programme des écoles classiques au CE1 et au CE2 en français
- Lecture et exploitation de textes en langue nationale d'alphabétisation

Le même dosage est poursuivi en 4<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup> années où on exécute en français les programmes du CM1 et du CM2 respectivement. (Source : Ouoba 2003 :28 et suiv.).

Il n'y a pas ici une indication des volumes horaires hebdomadaires pour permettre de saisir avec exactitude le taux de progression/régression du français et de la langue nationale, mais il est clair qu'à partir de la troisième année le français occupe la quasi totalité du programme, ce qui suppose qu'il occupait une place importante dès la deuxième année.

- Mali

Selon Haidara (2003 :4) dans la Pédagogie Convergente « la langue maternelle est, dans les 2 premières années de scolarité, médium et matière d'enseignement. La langue seconde (français) introduite en 2eme année sous forme d'expression orale, devient en concomitance avec la langue maternelle médium et matière d'enseignement en 3eme, 4eme, 5eme et 6eme années ». Il n'y a pas cependant d'indication précise sur le volume horaire occupé par le français et la langue maternelle.

- Niger

MEB-GTZ-2PEB (2002 :107-108) décrivent la situation de l'utilisation des langues nationales et du français dans les écoles expérimentales évaluées comme suit :

« Dans les écoles expérimentales [...] les L[angues] N[ationales] sont utilisées pendant les trois premières années comme matières et langues d'enseignement. Introduits comme matière au cours du deuxième semestre de la 2<sup>e</sup> année, le français devient langue d'enseignement à partir de la 4<sup>e</sup> année et au même moment les LN redeviennent des simples matières d'enseignement jusqu'à la 6<sup>e</sup> année. C'est la formule officiellement recommandé dans les E[coles] E[xpérimentales], mais visites effectuées sur le terrain en 1997 révèlent un certain relâchement à ce niveau.

La grande majorité des enseignants d'EE enquêtés (83%) déclarent encore les LN comme langues d'enseignement pendant les trois premières années. Toutefois, le temps consacré à ces langues s'amenuiserait chaque année un peu plus. Elles sont surtout utilisées pendant les leçons de français et dans d'autres disciplines pour des explications.

Au cours des trois dernières années, seuls 25% des maîtres affirment utiliser les LN comme matières. C'est dire que trois enseignants sur quatre ne respectent pas les instructions officielles en la matière. Les volumes horaires consacrés à l'enseignement des LN sont variables : moins d'une heure par semaine dans 15% des cas ou entre une et deux heures dans 5% des cas. Seuls 5% des maîtres enseignent les LN plus de deux heures par semaine, c'est-à-dire, comme cela devrait l'être. Ainsi, si

l'on prend l'ensemble des EE, les LN ne sont en moyenne enseignées au cours des 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années pendant 20 minutes par semaine ».

- Sénégal

Diallo-Coulibaly et Daln (2004 :8) ne donnent pas de précisions sur les volumes horaires exacts accordés aux langues nationales et au français. Ils établissent ainsi le « schéma de l'approche fonctionnelle de l'option bilingue » au Sénégal :

Etapas	Niveau	Langues Nationales		Français		Arabe
		Objet	Médium	Objet	Médium	Objet
		I	CI	X	X	X(1)
	CP	X	X	X(2)	X(3)	
II	CE1	X	X(4)	X(4)	X(4)	X
	CE2	X	X	X	X	X
III	CM1	X	X	X	X	X
	CM2	X	X	X	X	X

NB.(1) Introduction à l'oral au 3eme trimestre.

(2) Introduction de l'écrit au 2eme trimestre

(3) Introduction du calcul (taux horaire à déterminer)

(4) Redistribution progressive des disciplines/activités entre les deux médiums d'enseignement-apprentissage selon des critères de distribution ... qui assurent un équilibre fonctionnel et positif entre les deux langues.

## Annexe II

### Annexe II.

#### Quelques résultats des écoles bilingues aux examens officiels

Sont présentés les résultats des écoles de trois pays expérimentateurs où les élèves ont passé des examens officiels à côté de leurs homologues des écoles classiques.

- Niger

A défaut de résultats aux examens officiels, nous présentons les résultats des tests réalisés lors de l'évaluation du programme et rapportés dans Ndoye (2004), qui sont comme suit :

Version du test	Matière	Niveau	EE	ET
En français	Langage (Total)	CE2	6,8	5,6
		CM1	10,1	9,4
		CM2	12,8	14,0
En langue nationale	Langage (Total)	CE2	14,2	5,2
		CM1	13,3	7
En français	Langage (Total)	CM2	14,7	9,9
		CE2	4,8	2,7
		CM1	5,7	4,5
En langue nationale	S/Total lecture	CM2	6,4	6
		CE2	5,9	2,6
		CM1	6,2	3,3
En français	Mathématiques	CM2	6,3	4,0
		CE2	5,7	5,8
		CE2	7,8	7,0
En langue nationale		CM1	6,8	8,5
En langue nationale		CM1	9,8	9,2
En français		CM2	2,9	2,9
En langue nationale		CM2	4,3	3,5

- Mali

Selon Haidara (2004 :7), les résultats de l'examen d'entrée en 7eme année s'établissent comme suit de 1994 à 2000 :

Années	Taux de réussite PC (Pédagogie Convergente) %	Taux de réussite (écoles classiques) %
1994	56,52	40,62
1995	37,67	42,34
1996	75,75	54,26
1997	50,0	36,89
1998	71,95	48,30
1999	78,75	49,13

2000	68,57	52,34
------	-------	-------

Nb. Le nombre de langues nationales était de 3 en 1994 (auxquelles se sont ajoutées 3 autres en 1995, 2 autres en 1998, 2 autres en 2000 et une autre en 2001).

- Burkina Faso

Les résultats des écoles bilingues ouvertes dans le cadre de la coopération MEBA-OSEO se présentent comme suit après des scolarités de 4 ans pour les adolescents et de 5 ans pour les jeunes d'âge scolaire, sans redoublements (cf. Ilboudo 2003b pour les résultats jusqu'à 2003 ; *L'observateur Paalga* N°6278 du 29/11/2004 pour les résultats de 2004):

## Les Résultats aux examens officiels (épreuves en français ; aucune épreuve en LN)

Année	Nbre d'écoles avec une 5 <sup>e</sup> année	Ecoles bilingues			Ecole classique (scolarité: 6 ans sauf redoublement)
		Nbre de langues nationales	Candidats présents	Taux de succès (scolarité: 5 ans ; adolescents : 4 ans)	
1998	02	01	53	52,83%(1)	42%
1999	0	01	14 (2)	85,71%	
2002	04	02	92	85,02% (3)	61,81 %
2003	03	01	88	68,21% (4)	70,01 %
2004	10	04	259	94,59% (3)	73,73%

NB. (1) Scolarité de 4 ans pour cette première promotion d'enfants de 9-14 ans.

(2) Redoublants de la première promotion, ayant poursuivi dans une école classique faute d'école bilingue ayant un CM2 pour les accueillir, et totalisant alors 5 ans de scolarité.

(3) Scolarité de 4 ans pour une des écoles, qui a fait 100% de taux de réussite.

(4) Le détail des performances par école : 88,88%; 62,06% et 53,70% après 5 ans de scolarité.

# Annexe III

## Annexe III

### Recherche-action en éducation multilingue: Résultats et potentialités d'une expérience au Burkina Faso

Norbert Nikiéma  
Université de Ouagadougou  
[nikieman@yahoo.fr](mailto:nikieman@yahoo.fr)

Le présent article rend compte d'une expérience d'éducation multilingue menée ces 10 dernières années au Burkina Faso dans le cadre de la coopération entre le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA) et l'ONG Oeuvre Suisse d'Entraide Ouvrière (OSEO) ; il expose les stratégies utilisées, les défis relevés, les résultats obtenus et évoque les perspectives de sa capitalisation par sa généralisation dans les écoles publiques et privées.

#### 1. Aspects du contexte sociolinguistique et éducatif burkinabè

##### 1.1. Contexte sociolinguistique

Il peut être brossé comme au tableau ci-dessous :

Population totale	Environ 12 000 000		
Statut des langues	Français : Langue officielle		
	Autres langues des citoyens résidents : 59 « Langues nationales »		
Familles de langue	Gur	Manden	Autres
	60%	20%	Ouest-Atlantique Kru Nilo-saharien
Poids démographique et couverture géographique			
Langue	% locuteurs	Couverture géographique : dominance dans	
14 langues nat.	> 90%	Régions /13	Provinces/45
Français	11-17%	Parlé dans tout le pays, surtout dans les villes	
Mooré	50,04%	07	16
Fulfuldé	9,72 %	1	4
Gulmancema	5,76%	1	5
Dioula	2,64%		7

Sources : Kedrebeogo (1998, 2004) ; Kano (1993) ; INSD (s.d.).

Le pourcentage de locuteurs est basé sur les réponses à la question « quelle langue parlez-vous en famille ? », posée lors du recensement de la population en 1985, question qui défavorise le dioula, essentiellement utilisé comme *lingua franca* dans le Sud-Ouest du pays, qui est une zone de grande hétérogénéité linguistique. Le taux de francophone est également très bas d'après le critère utilisé. L'estimation donnée se fonde sur le taux d'instruction, et la proportion d'alphabétisés en français et en langues nationales.

##### 1.2. Situation de l'utilisation des langues nationales dans l'éducation

Les langues nationales sont utilisées pour l'alphabétisation des adultes depuis les années 60, d'abord par le privé (Eglises catholique et protestantes, associations) puis par les structures officielles à partir de 1974 avec la création de l'ONEPAFS. Présentement 22 langues nationales sont utilisées comme langues d'alphabétisation.

Officiellement les langues nationales ne sont pas utilisées à l'école et dans le système d'éducation formelle comme médiums d'enseignement. On note cependant la possibilité offerte, depuis 1991, de choisir l'une des trois langues nationales de grande communication (moré, fulfuldé, dioula) pour une épreuve facultative au baccalauréat. Mais ces langues ne faisaient pas l'objet d'enseignement. Depuis 2002 on offre des cours de transcription de ces langues au secondaire (en seconde, première et terminale) dans quelques établissements publics de Ouagadougou (la capitale) et de Bobo-dioulasso (la deuxième grande ville du pays).

### 1.3. Défis du système éducatif formel burkinabè et tentative de recours à l'approche bilingue

Plusieurs études et foras ont mis à nu diverses tares de l'éducation au Burkina Faso. Dès 1974, une étude de la direction des études et de la planification consignée dans un rapport connu sous le titre de « dossier initial » constatait que le système éducatif était peu performant : « 34 % des garçons et 42 % des filles tombent dans l'analphabétisme de retour ; pour 1 000 élèves inscrits au CP1, seulement 17 seront titulaires du baccalauréat 13 années plus tard » [1] .

Vingt ans après, on constate que si le taux brut de scolarisation est passé de 16 % en 1983 à 31,8 % en 1994, il restait très bas, et que, surtout, les performances du système sont sans commune mesure avec les efforts financiers et les attentes : les Etats Généraux de l'Éducation (1994) font observer à propos de l'éducation de base formelle (l'école primaire) que “ le rendement interne du système est très faible, quel que soit l'indicateur utilisé, car on note un faible taux de promotion et de forts taux de redoublements, d'abandons, d'exclusions aux différents niveaux du cycle ” (p. 25). Selon le document *Education de base pour tous au Burkina Faso*, “ en considérant qu'un élève a droit à 2 redoublements dans sa scolarité mais pour des années d'études différentes, on constate que la durée moyenne des études primaires par élève sortant diplômé du cycle est de 12,2 années contre normalement 6, et le ratio input/output n'est que de 26,5%. Sur 1000 élèves inscrits au CP1, seulement 205 élèves arrivent au CM2 en 6 années, c'est-à-dire, sans redoubler, et 599 en 8 années ” (p.8).

La recherche de solutions à ces tares avait conduit le gouvernement à entreprendre une réforme de l'éducation dont la mise en œuvre a commencé en 1979. Cette réforme a cependant été arrêtée en 1984 sous le régime révolutionnaire.

### 1.4. Le contexte particulier créé par la tentative avortée de réforme de l'éducation (1979-1984)

L'une des innovations importantes de la tentative de réforme a été l'expérimentation de l'utilisation, comme médiums d'enseignement, des trois principales langues nationales (le dioula, le fulfuldé, et le mooré) dans les écoles expérimentales retenues [2] . C'était la première fois qu'il était question d'utiliser les langues nationales dans le système d'éducation formelle.

Mais alors que la décision de mener l'alphabétisation dans les langues nationales a été généralement acceptée tacitement comme allant de soi [3] , celle d'expérimenter l'utilisation de langues nationales dans le système formel a déchaîné les passions et rencontré une forte résistance plus explicitement exprimée par la classe francophone Parmi les objections et les “ craintes ” exprimées avec plus ou moins de force, on mentionnera les suivantes [4] :

- le scepticisme sur la capacité des langues nationales à servir de médiums d'enseignement de disciplines telles que les mathématiques et les sciences;

- la conviction que l'utilisation des langues nationales gênera pour sûr l'apprentissage ou la bonne maîtrise du français, d'autant plus que le temps consacré au français sera réduit;
- la conviction qu'un enseignement dans les langues nationales ne peut être qu'un enseignement au rabais. On en voulait pour preuve l'attitude de certains hauts responsables de l'éducation de l'époque, qui retiraient leurs enfants pour les mettre à l'abri de l'expérimentation [5] ;
- l'objection selon laquelle les trois langues retenues seront à la généralisation aussi étrangères pour certains enfants que l'est le français pour tous ; or le nombre élevé de langues nationales exclut qu'on envisage de les utiliser toutes à l'école; et si on ne peut pas utiliser toutes les langues, autant n'utiliser que le français pour tous ;
- la conviction que l'enseignement dans les langues nationales serait trop coûteux.

Dans ce contexte, l'arrêt de la réforme a été accueilli par un grand ouf de soulagement par ceux qui la caractérisaient volontiers comme une " réforme-assassinat dont la déraison et la méchanceté n'avaient d'égaux que la perte de milliers d'enfants innocents " (Ilboudo K.E. 1984:21).

L'interruption de la réforme a créé une situation de confusion, voire de désarroi et de psychose chez les parents d'élèves et les élèves des écoles expérimentales, qui se sont sentis quelque peu piégés sinon abusés. Par ailleurs, la réforme ayant été interrompue alors que les premiers élèves « cobayes » étaient en cinquième année (CM1), il n'a pas été possible de réunir des preuves indépendantes d'efficacité ou non de l'utilisation des langues nationales et de savoir combien auraient réussi au certificat d'études primaires (CEP) l'année suivante [6] .

C'est dans un tel contexte que l'expérience d'éducation bilingue décrite ici a été néanmoins entreprise en 1994, car malgré la situation évoquée ci-dessus, les Etats Généraux de l'Education (1994) ont réaffirmé l'opportunité de l'utilisation des langues nationales dans le système d'éducation formelle et même recommandé l'officialisation des trois langues nationales de grande communication aux côtés du français.

## 2. L'expérimentation de l'éducation bilingue dans le cadre de la coopération MEBA-OSEO

L'expérience d'éducation bilingue est décrite ici sous son aspect de programme de recherche-action mis en œuvre par l'ONG Œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière (OSEO) dans le cadre de sa coopération avec le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA) [7] ; elle a connu trois phases principales que nous présenterons tour à tour en évoquant à chaque fois les défis, les leçons tirées et potentialités enregistrées, ainsi que les ajustements opérés en conséquence dans le programme [8] .

### 2.1. La première 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 l'auteur 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 [9] . Le succès de la méthode, qui a justifié son utilisation dans plusieurs provinces mooréphones et son adaptation par la suite à trois autres langues du Burkina (dioula, fulfuldé, 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 4 ans au lieu des 6 ans standard. L'OSEO, ONG avec laquelle Manegdbzânga entretenait des relations de coopération, a tout de suite accepté d'accompagner l'association et de soutenir financièrement la réalisation du projet. Après une action de sensibilisation et de négociation, deux villages ( Goué et de Nomgana département de Loumbila, province d'Oubritenga) se sont portés volontaires et 55 enfants ont été recrutés. Comme apport personnel au projet, l'association devait assurer l'alphabétisation de ces enfants en mooré avant le début de l'année scolaire. C'est ainsi que s'est présentée l'occasion rêvée de reprendre l'expérimentation de l'enseignement bilingue interrompue depuis la réforme, mais cette fois-ci en dehors du système scolaire et à titre privé.

### 2.1.1. Objectifs du projet

Il s'agissait, concrètement, d'amener 55 enfants non scolarisés âgés de 9 à 14 ans (25 à Goué et 30 à Nomgana) à acquérir en 4 ans tout le contenu et l'ensemble des savoirs et des savoir-faire offerts à l'école primaire, en utilisant la langue du milieu (en l'occurrence leur langue maternelle : mooré) en complémentarité avec le français, et de les préparer à passer les épreuves du certificat d'études primaires (CEP) avec leurs pairs entrés à l'école deux ans plus tôt.

Le projet prenait également à son compte le souci de trouver les voies et moyens de réconcilier l'école avec le milieu, de parer au caractère déracinant de l'école dénoncé par le *Dossier Initial* et d'en relever la pertinence.

### 2.1.2. Préoccupations pédagogiques et options stratégiques

Les concepteurs du projet devaient trancher un certain nombre de questions importantes :

a) Comment organiser les enseignements pour faire passer le contenu des 6 ans de l'école classique en 4ans et comment assurer l'équivalence et la comparabilité des contenus?

L'organisation de la formation a prévu qu'à l'issue des deux premières années les apprenants devaient

- avoir acquis dans la langue du milieu tout le contenu et l'ensemble des savoirs et des savoir-faire offerts à l'école primaire jusqu'au niveau Cours Elémentaire deuxième année (CE2);
- avoir acquis dans le même temps suffisamment de français pour poursuivre la formation du Cours Moyen (CM) en français et utiliser les mêmes documents que l'école classique pour atteindre le niveau CM 2 afin de passer le certificat d'études primaires (CEP) au bout de la quatrième année avec leurs pairs.

Concrètement, afin de garantir la comparabilité des contenus et des niveaux, les documents utilisés à l'école primaire au CE pour les apprentissages en calcul, histoire, géographie, éducation civique et morale ont été traduits en mooré. Un document de grammaire du mooré en mooré a également été utilisé. Pour ce qui est du français, il est enseigné selon la méthode ALFAA expérimentée initialement auprès des adultes membres de l'association Manegdbzanga mais adaptée aux enfants.

b) A qui faire appel pour l'encadrement ?

Le projet a recruté deux jeunes du village diplômés chômeurs ayant, l'un, le niveau seconde (une demoiselle) et l'autre, (un garçon) le niveau terminale des lycées et collèges [10]. Aucun des deux n'avait une expérience de l'enseignement et aucun n'était même " alphabétisé " dans une langue nationale quelconque. Ils ont donc reçu avant le début des cours une formation à la transcription et à la lecture du mooré ainsi qu'une formation à l'enseignement des disciplines. Pendant l'année scolaire ils ont bénéficié de l'appui technique d'un conseiller pédagogique et d'une institutrice certifiée du primaire, tous deux en service à l'Institut National d'Alphabétisation, qui assuraient un suivi régulier de l'expérimentation (une visite de classe par mois).

### 2.1.3. Fondements théoriques de l'approche et hypothèses de travail

L'hypothèse de travail est que la connaissance d'une langue nationale et l'utilisation des acquis de l'alphabétisation dans cette langue facilitent de manière significative l'acquisition des compétences visées par l'école.

Dans le cadre de ce programme, les indicateurs et mesures de cette facilitation seraient

- le raccourcissement significatif du temps " normal " des apprentissages, ramené ici à 4 ans au lieu des 6 requis dans le système classique;
- la comparabilité de la qualité et du niveau des compétences acquises en fin de programme avec la qualité et le niveau atteints à l'école classique.

La mesure de cette comparabilité est la capacité des formés à subir les mêmes épreuves que leurs pairs de même niveau évoluant dans le système classique standard.

Cette hypothèse se fonde sur les travaux de Cummins (1979, 1984) selon lesquels l'acquisition et la consolidation des compétences académiques dans la langue que l'on maîtrise bien (la langue maternelle) facilite la tâche d'acquisition des mêmes compétences dans la langue 2 dans les situations de bilinguisme.

### 2.1.4. Les dimensions production et culture

En guise d'opérationnalisation de l'option faite de relever la pertinence de l'école, il a été introduit des activités de production. Cela a concerné d'une part l'élevage de moutons et de poulets et d'autre part la culture de haricots et d'arachides : les villageois de la région pratiquant souvent l'embouche, il a été demandé que chaque enfant " achète " un mouton ou une chèvre à son père et l'entretienne en vue de le vendre plus tard. On pouvait aussi se contenter de poulets. Dans tous les cas l'élève devait déterminer si au bout de compte il a réalisé un quelconque bénéfice (si tous les paramètres de coût sont pris en compte).

Les parents ont également été invités à mettre des champs à la disposition de leurs enfants pour la pratique de la culture de haricots et d'arachides. L'embouche comme les cultures maraichères sont des activités courantes et quotidiennes dans le milieu villageois où les écoles expérimentales ont été implantées.

Enfin le programme a introduit dans les curricula les chants, danses, contes et autres aspects de la culture du milieu. Les parents d'élèves ont été invités à s'organiser pour animer cet aspect du programme, en apprenant aux enfants à danser ou à jouer les instruments de musique du terroir, en intervenant en classe pour animer les contes, devinettes et autres [11].

### 2.1.5. Résultats de la première phase

Nous présentons d'abord des résultats à mi-parcours (début de la troisième année) et les résultats du certificat d'études primaires (CEP).

#### a) Résultats à mi-parcours

Pour avoir une idée du niveau des élèves des deux écoles expérimentales comparativement à celui des élèves des écoles classiques avoisinantes au début de la troisième année qui correspond au CM1, il a été demandé à l'inspectrice de la circonscription dont relèvent les écoles expérimentales de Nomgana et de Goué (Inspection N°2 de Ziniaré) de faire élaborer des épreuves du niveau CM1 qui seraient administrés aussi bien aux 55 élèves de Nomgana et de Goué qu'à ceux des écoles primaires avoisinantes des villages de Loumbila, Donsê, et Nomgana. Les épreuves ont été choisies par l'inspectrice, administrées et corrigées au même moment par les maîtres désignés par elle. Les épreuves retenues ont porté sur les matières suivantes: français (c.à.d.: dictée et questions, lecture-compréhension), calcul, sciences d'observation, histoire, géographie. Les résultats comparatifs obtenus ont été les suivants:

#### Résultats du test comparatif (début décembre 1996)

	Centre expérim. Nomgana	Centre expérim. Goué	Ecole primaire de Loumbila	Ecole primaire de Donsê A	Ecole primaire de Donsê B	Ecole primaire de Nomgana
Nb d'élèves évalués	30	25	29	42	40	44
Ont eu la moyenne	23	17	01	18	08	18
% de succès	76,66 %	68 %	03,44 %	42,85 %	20 %	40 %
Fourchette des notes	<>	<>	<>	<>	<>	<>
Notes au-dessous de la moyenne	05-08,60	05-08,80	05-05	05-07,50	05-06,80	05,20-07,60
	<>	<>	<>	<>	<>	<>
	03,40-04,90	01,60-04,60	01,50-04,80	02-04,90	01,70-04,80	01,90-04,90

Il est donc apparu que, contrairement à ce qu'on aurait pu craindre, les élèves des écoles expérimentales [12] étaient loin d'être " derrière " ceux de l'école classique, bien que les épreuves aient toutes été administrées en français et par des maîtres étrangers, et corrigées par eux.

#### b) Résultats du certificat d'études primaire [13] (CEP)

Les résultats les plus attendus étaient évidemment ceux du certificat d'études primaires, organisé au niveau national et qui permet d'obtenir à la fin de cycle primaire le premier diplôme du système d'éducation formelle. Les résultats des élèves des écoles bilingues expérimentales présentés à la fin de la quatrième année au CEP en juin 1998 se présentent comme indiqué au tableau ci-dessous. Nous présentons également pour la comparaison les taux de succès des écoles classiques du public relevant de la circonscription de Ziniaré II dont relèvent les écoles bilingues expérimentales ainsi que le taux national de succès au CEP 98.

#### Résultats au CEP de juin 1998

Cdts présentés	Admis	Pourcentage admis écoles	Admis de la circonscription	Admis au niveau national

F G		F G		expérimentales	Ziniaré II	
27	26	12 (44,44%)	16 (61,53%)			
Tot.	53	28		52,83%	47,08%	42 %

Au Burkina l'obtention d'une bourse ou d'une aide du gouvernement pour la poursuite des études après le primaire est conditionnée par l'âge et par le succès à un concours appelé " entrée en 6<sup>e</sup> ". Pour l'année scolaire concernée la sélection s'est faite sur la base du nombre de points obtenus au certificat. Cinq des lauréats (trois garçons et deux filles) ont été reçus à l'entrée en 6<sup>e</sup> après une autorisation exceptionnelle du Ministre de l'Enseignement de base [14] .

### c) Autres résultats

Comme autres résultats de l'éducation bilingue on peut citer ceux obtenus en production, notamment en élevage et en jardinage. Les résultats étaient aussi encourageants dans le domaine de la culture (bonne maîtrise de chants, de danses, de contes, de proverbes, d'utilisation d'instruments de musique, etc.). L'implication des parents d'élèves et leur participation effective à l'enseignement des volets culturels et de production constituait un autre résultat positif des écoles expérimentales pilotes. Le tableau ci-dessous donne à titre indicatif les résultats de l'élevage de moutons de cette première promotion d'élèves des deux classes bilingues.

- Résultats en francs CFA de l'élevage de moutons : durée 3 mois et demi

ECOLE BILINGUE	NOMBRE D'ANIMAUX	PRIX DE REVIENT	PRIX DE VENTE	BENEFICE BRUT
NOMGANA	30	225 000	356 000	132 000
GOUE	25	187 000	289 000	102 000
TOTAL	55	412 000	645 000	233 000

### 2.1.7. Leçons tirées et espoirs suscités

Ces résultats très surprenants ont forcé la considération de tous les observateurs [15] . Compte tenu des défis de l'éducation évoqués plus haut et au vu des débats les plus contradictoires qui ont été menés autour de la réforme de 79-84 et tout particulièrement autour de l'utilisation des langues nationales à l'école, on pouvait tirer les enseignements suivants et/ou nourrir de sérieux espoirs à partir de cette première expérimentation:

- il est possible d'acquérir les connaissances essentielles en calcul, sciences d'observation, histoire, géographie, etc. de l'école classique à travers les langues nationales ; en d'autres termes, une langue nationale correctement instrumentalisée peut être un véhicule efficace d'enseignement même dans le système formel ;
- l'acquisition des connaissances instrumentales (lecture, écriture, calcul écrit, connaissance du milieu...) peut se faire directement dans les langues nationales, avant (ou parallèlement à) l'acquisition/la bonne maîtrise du français ;
- Il n'y a pas de preuves que la maîtrise du français tant en troisième année qu'à la fin de la formation (fin CM2) ait particulièrement souffert soit de l'utilisation d'une langue nationale pendant deux ans, soit du raccourcissement de la scolarité de deux années. Autrement dit, la langue nationale du milieu,

bien utilisée, facilite plutôt qu'elle n'entrave l'apprentissage du français ;

- les élèves sont capables de très bonnes performances lorsqu'on utilise la langue qu'ils maîtrisent et les compétences bien maîtrisées en langue nationale sont plus facilement transférées en français ;

- l'économie en temps (deux ans) n'a pas eu d'impact négatif sur le niveau général atteint et les performances des enfants par rapport à ceux de l'école classique. Il est donc possible de réduire la durée de la scolarité et le nombre d'années-élèves d'un titulaire du certificat si on passe par une langue maîtrisée par l'élève ;

- par conséquent l'utilisation des langues nationales dans l'éducation peut contribuer améliorer l'efficacité interne et externe, améliorer le rapport coût-efficacité et donc *réduire* le coût de l'éducation ;

- un enseignement qui commence par ou qui s'appuie sur les langues nationales n'est pas intrinsèquement un enseignement au rabais ; en d'autres termes,

- il y a beaucoup de peur mais aucun mal dans l'utilisation des langues nationales à l'école.

Certains des élèves titulaires du certificat ont pu poursuivre des études dans le collège d'enseignement général du département, ce qui indique qu'il est possible d'établir des passerelles entre l'éducation non formelle, jusque-là peu valorisante, et l'éducation formelle.

Mais les résultats encourageants enregistrés ci-dessus par la première promotion d'élèves ne sont pas suffisants pour une démonstration de l'efficacité de l'approche bilingue. En effet ces résultats peuvent être dus à plusieurs facteurs importants autres que l'utilisation de la langue du milieu, comme l'ont fait valoir certains sceptiques :

- l'âge des élèves, clairement plus mûrs, qui permet une absorption plus importante ;

- les effectifs d'élèves relativement réduits ;

- l'encadrement rapproché dont ont bénéficié les maîtres ;

- le contexte exceptionnel du village de Nomgana : ce village est exceptionnel par le fort taux d'alphabétisation des habitants, la forte capitalisation des acquis de l'alphabétisation et la forte mobilisation des habitants et les nombreuses activités de développement qui s'y mènent avec le soutien de partenaires étrangers. Les parents très alphabétisés ont pu jouer un rôle déterminant dans le succès des enfants, qu'il n'est pas certain de faire jouer ailleurs [16].

Et même si on devait concéder au facteur langue du milieu un rôle important, on ne peut négliger le fait que la langue nationale choisie ait été la langue mooré, langue la mieux décrite parmi les langues nationales et la mieux outillée techniquement (cf. Nikiéma 2003) [17]. Aurait-on atteint des résultats similaires avec des langues minoritaires moins bien loties ?

Il était donc nécessaire de reprendre l'expérimentation afin d'améliorer les résultats et mieux maîtriser les divers paramètres qui déterminent le succès. Ce fut l'objectif de la deuxième phase.

## 2.2. La deuxième phase de l'expérimentation (1998-2001)

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

### 2.2.1. 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 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.

### 2.2.2. Les changements au niveau pédagogique

En plus de la révision des supports didactiques, ainsi que de l'exploitation pédagogique des divers enseignements de cette première expérimentation en vue d'améliorer les résultats, cette phase a été marquée au plan pédagogique par les développements suivants :

#### a) Intégration de l'alphabétisation initiale des élèves

L'intégration de l'alphabétisation initiale des enfants dans le cycle de formation s'imposait pour mieux assurer l'agencement de l'alphabétisation avec le reste du programme. Cela s'est avéré d'autant plus nécessaire qu'il n'existait pas à l'époque de méthode d'alphabétisation des jeunes (moins de 15 ans) en langues nationales. Les méthodes existantes, qui ont été appliquées par Manegdbzânga aux enfants de la première phase pilote, étaient conçus pour des adultes (15 ans et plus). Par ailleurs il a été noté que les élèves qui ont fait preuve de performances médiocres tant à Nomgana qu'à Goué ont systématiquement été ceux qui n'avaient pas eu de bases suffisantes lors de leur alphabétisation initiale en mooré préalablement à leur recrutement pour l'expérimentation. Tout semble indiquer que les performances acceptables à l'issue de l'alphabétisation initiale sont effectivement déterminantes pour les succès ultérieurs et qu'une alphabétisation initiale mal réussie se corrige très difficilement. Il fallait donc que l'alphabétisation initiale soit correctement maîtrisée par le programme.

#### b) Maintien effectif de la langue nationale tout au long du cursus scolaire

L'utilisation d'une langue étrangère comme médium d'instruction (modèle de bilinguisme scolaire dit de *submersion*) mais aussi l'abandon total de la langue 1 après peu de temps d'utilisation (modèle de bilinguisme scolaire dit de *transition*) favorisent le *bilinguisme soustractif*, c'est-à-dire, un « état de bilinguisme [18] dans lequel l'enfant a développé sa seconde langue au détriment de son acquis en langue maternelle ». Or il est reconnu que « les résultats négatifs de programmes bilingues, à savoir : QI plus bas, performances plus médiocres dans les tests de langue, etc., ont été enregistrés principalement dans les programmes de bilinguisme soustractif », notamment ceux appliquant un modèle de submersion (Romaine 1995 :246). L'interruption de l'utilisation de la langue nationale à partir de la troisième année lors de la première phase de l'expérimentation allait donc à l'encontre du

type de bilinguisme recherché par le programme, qui est plutôt le *bilinguisme additif*, c'est-à-dire, « un état de bilingualité dans lequel l'enfant a développé ses deux langues de façon équilibrée et a pu, à partir de son expérience bilingue, bénéficier d'avantages sur le plan de son développement cognitif » (Hamers et Blanc [1983 :447]). Les experts psycho-pédagogues s'accordent pour dire, sur la base de recherches à travers le monde, que bilinguisme additif est le type d'expérience bilingue le plus profitable à l'enfant: « la plupart des résultats positifs du bilinguisme ... ont été obtenus dans ce type de contexte d'acquisition » (Romaine 1995 :246). Dalgalian (2000 :77) confirme que « les fonctions cognitives et les résultats scolaires sont stimulés et favorisés chez l'enfant dont la langue 2 a été acquise **sans recul (ni perte) de la langue 1**, laquelle a été maintenue présente et gardé son prestige dans l'environnement familial et social ». Par conséquent les activités en langues nationales sont, à partir de cette deuxième phase, prévues dans le programme de la première à la dernière année de la formation, ce qui respecte davantage l'esprit du modèle dit de maintien dans les approches bilingues [19].

### c) Mise en place de curricula spécifiques aux écoles bilingues

L'engagement du MEBA et la transformation d'écoles classiques en écoles bilingues transformait du même coup un programme qui évoluait dans le non formel en un programme du système formel, ce qui commandait la mise en place de curricula approuvés par les services techniques du MEBA. L'OSEO a donc fait élaborer par des consultants un curriculum adapté pour les écoles bilingues. Ce curriculum a été validé par le MEBA lors d'un atelier ayant regroupé autour du cabinet du ministère et de son secrétariat général, les directeurs centraux, les directeurs régionaux et provinciaux du MEBA et des spécialistes des questions de curricula. Les programmes intègrent tous les contenus du programme officiel appliqué dans l'école classique mais également les autres aspects particuliers de l'approche expérimentée, notamment les langues nationales, la méthode ALFAA dans l'enseignement du français et les dimensions production et culture. Il a fallu concevoir un programme spécifique pour le calcul dans les premières années pour permettre aux élèves de faire des opérations jusqu'à 999 dans leur langue au lieu d'être limités par le français qu'ils ne maîtrisent pas encore à la manipulation de chiffres seulement jusqu'à 20 comme le prévoient les programmes officiels de l'enseignement classique [20].

Enfin les curricula proposés cherchent à instaurer et à cultiver l'équité entre les genres, l'estime de soi mais aussi la tolérance et le respect de l'autre et l'acceptation de la diversité ; ils assurent l'intégration des valeurs culturelles positives du milieu et l'éducation à la citoyenneté.

### 2.2.3. Aménagements au plan organisationnel

#### a) Abaissement de l'âge de recrutement

La deuxième phase a vu le recrutement d'enfants plus jeunes, encore scolarisables (7-8 ans), cela en vue d'évoluer dans les mêmes conditions d'âge que dans l'école classique et de cerner des particularités de l'enseignement en langues nationales lorsqu'il est destiné aux enfants d'âge scolaire. Mais la formule de scolarisation en quatre ans pour des enfants plus âgés n'a pas pour autant été abandonnée. Son expérimentation a pu se poursuivre dans certaines écoles dans la zone dioulaphone.

#### b) Extensions géographique et linguistique

L'expérimentation a connu une extension géographique et linguistique par sa reprise dans cinq nouvelles zones dialectales du mooré et l'utilisation de cinq autres langues nationales dans d'autres zones linguistiques du pays: le dioula et le dagara dans le sud-ouest, le fulfuldé, au centre et au nord-est, le lyélé au centre-ouest, Gulmancema à l'est [21]. Le programme, bilingue au départ, devient véritablement multilingue.

## c) Mise œuvre d'un programme de formation des formateurs et encadreurs

Le développement du programme commandait la mise en œuvre d'un programme de formation des maîtres. Les maîtres des écoles publiques bilingues sont ceux des écoles classiques, mais ils reçoivent une formation spécifique complémentaire indispensable pour enseigner dans les écoles bilingues. Les encadreurs pédagogiques sont les mêmes que ceux de l'école classique, mais eux aussi reçoivent une formation spécifique propre à l'éducation bilingue. Enseignants et encadreurs sont regroupés pendant les vacances pour la formation à la pédagogie bilingue.

## d) Organisation de l'instrumentalisation et de l'instrumentation des langues

On peut entendre par « instrumentalisation » le fait d'outiller une langue pour lui permettre d'assumer de nouvelles fonctions, à travers des travaux d'aménagement linguistique tels que : dotation d'une langue d'un système orthographique (ou révision du système orthographique), enrichissement du vocabulaire par la création de néologismes, élaboration de lexiques, dictionnaires, grammaires descriptives, etc. On peut entendre par « instrumentation » d'une langue l'élaboration des supports et matériels didactiques devant permettre son utilisation effective comme médium d'enseignement.

Dans le cadre de l'éducation bilingue, les travaux d'instrumentation et d'instrumentalisation des langues nationales d'enseignement ont été assurés par des équipes linguistiques constituées pour chaque langue et comprenant des linguistes (enseignants-chercheurs ou titulaires d'au moins une maîtrise de linguistique) et des pédagogues (inspecteurs et/ou instituteurs) locuteurs natifs de la langue retenue. Les néologismes utilisés sont répertoriés dans une annexe aux documents réalisés et dans la mesure du possible, les sous-commissions de langues sont invitées à les valider [22].

La démarche suivante a été suivie dans l'élaboration du matériel pédagogique dans les diverses langues :

- afin de garantir le respect de méthode d'enseignement bilingue retenue et d'éviter qu'il y ait trop de disparités d'une langue à l'autre, les équipes linguistiques sont assistées techniquement par l'équipe de conception initiale des supports de l'enseignement bilingue mooré-français pour un travail d'adaptation et/ou de traduction du matériel dans les autres langues nationales.

- les manuels sont évalués au fur et à mesure de leur utilisation avec la participation des enseignants et des encadreurs pédagogiques (inspecteurs et conseillers pédagogiques), ce qui peut aboutir à des révisions et autres ajustements.

## 2.2.4. Les résultats académiques de la deuxième phase

Il faudra attendre l'année 2002 pour voir les résultats aux examens officiels des enfants recrutés pendant la deuxième phase. Les résultats au CEP de juin 2002 se présentent comme suit pour les quatre écoles qui ont présenté des candidats:

Ecoles bilingues (Scolarité de 5ans ou 4 ans)				Ecoles classiques (scolarité de 6 ans minimum)	
Localité	LN concer-nées	Candidats	Taux de succès	Succès circonscription	Moyenne nationale
Goué	Mooré		75,86 %	(Ziniaré II) 67,46 %	
Nomgana	Mooré		80 %	(Ziniaré II) 67,46 %	
Tanyoko	Mooré		84,21%	(Pissila) 78,07	
Dafinso	Dioula		100% [23]	(Bobo IV) 52,86%	
Total		92	85,02%		61,81 %

On constate donc que le taux de succès s'est amélioré sensiblement malgré l'extension géographique et linguistique qui a permis de présenter un plus grand nombre de candidats, et en dépit du rajeunissement des cohortes ainsi que du raccourcissement de la durée de la scolarité par rapport au classique. Les enfants de Dafinso confirment la viabilité de la formule de la scolarité réduite à 4 ans au lieu de 6 pour les enfants ayant dépassé l'âge de recrutement à l'école. Les espoirs suscités par l'expérience initiale restent donc permis.

### 2.3. La troisième phase (2001-)

Elle est marquée par une expansion des écoles bilingues sous l'impulsion conjointe du MEBA et de l'OSEO par la proposition par l'OSEO du « continuum éducatif » comme cadre pour l'offre d'éducation bilingue.

#### 2. 3.1. Montée de l'engouement pour l'éducation bilingue

##### a) Renforcement de la coopération MEBA-OSEO

On relève le renforcement par le MEBA de son intérêt et de son engagement en faveur de l'approche bilingue par la prise de plusieurs mesures successivement dont:

o l'autorisation donnée aux parents d'élèves par lettre circulaire du Secrétaire Général du MEBA de demander la transformation des écoles classiques publiques de leurs localités en écoles bilingues;

o l'introduction de l'option bilingue et de modules de formation à la méthodologie de l'éducation bilingue à l'Ecole Nationale des Enseignants du Primaire (ENEP) de Fada ;

o l'organisation en mai 2003 par le MEBA, d'une Rencontre Nationale sur l'éducation bilingue [24] ;

o la prise d'un arrêté en mars 2004 instruisant les écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP) d'assurer la formation à la transcription des langues nationales et d'intégrer la didactique de l'enseignement bilingue dans les programmes de formation des enseignants.

##### b) Multiplication des engagements de divers partenaires de l'éducation en faveur de l'école bilingue

- deux autres partenaires, la Coopération suisse et l'ONG Voisins Mondiaux, s'engagent dans le soutien de l'enseignement bilingue aux côtés de l'OSEO;

- l'Eglise catholique opte pour l'approche bilingue dans ses écoles ;

- les demandes de transformation d'écoles publiques classiques en écoles bilingues atteignent 300 en 2003 et 500 en 2004.

#### 2.3.2. Le continuum éducatif comme cadre de l'offre d'éducation bilingue

Pour la troisième phase de l'expérimentation, l'OSEO a proposé d'étendre l'offre d'éducation bilingue aux enfants de 3 à 16 ans dans un cadre qui déborderait l'école bilingue tant en aval qu'en amont et où l'enseignement de base (dans le sens général du terme) constituerait un « continuum éducatif » s'articulant comme suit :

Les maillons du continuum éducatif :

1 <sup>er</sup> niveau et durée	2 <sup>e</sup> niveau et durée	3 <sup>e</sup> niveau et durée
Espace d'Eveil Educatif	Ecole Primaire Bilingue	Collège Multilingue Spécifique

Enfants de 3 à 6 ans	Enfants de 7 à 14 ans	Sortants des écoles bilingues (12 – 16 ans)
3 ans  (petite, moyenne et grande section)	4 pour les 9 ans et plus ;  5 ans pour les 7-8 ans	4 ans

La formation bilingue dans les ‘Espaces d’Eveil Educatifs’ (3 E) peut concerner le renforcement de la maîtrise de la langue du milieu et/ou l’initiation au français. Mais au lieu qu’elle s’arrête au primaire, elle se poursuivrait dans le premier cycle du secondaire. Les « collèges multilingues spécifiques » (CMS) constituent le troisième maillon du continuum. Leur particularité est d’intégrer les spécificités de l’école bilingue (utilisation des langues nationales et prise en compte de production) dans le secondaire. En plus du renforcement de la langue nationale du milieu, on impose l’apprentissage d’une deuxième langue nationale (une des langues de grande communication du Burkina autre que la langue du milieu qui a servi de médium d’instruction à l’école bilingue) notamment le dioula, fulfuldé ou mooré, et l’apprentissage d’une deuxième langue internationale, l’anglais, qui est de toute façon au programme dans le secondaire.

Au-delà de l’enseignement bilingue (en fait multilingue) le continuum constitue un espace où est offerte une éducation cherchant à inculquer entre autres l’esprit d’équité entre les genres, l’estime de soi, la tolérance et le respect de l’autre, et qui intègre les valeurs culturelles positives du milieu et l’éducation à la citoyenneté. D’où la préférence de l’emploi du terme d’*éducation bilingue* plutôt que de celui d’enseignement bilingue à partir de cette troisième phase.

Le premier et le troisième maillon du continuum éducatif ont commencé à être mis en place seulement pendant cette troisième phase. Dans la structuration actuelle des départements ministériels, le préscolaire relève du ministère de l’Action Sociale et les collèges et les lycées relèvent du Ministère de Enseignements secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESSRS), qui a autorisé l’ouverture de deux CMS, l’un à Loumbila en 2003-2004, l’autre à bobo-Dioulasso en 2005.

A la rentrée 2004-2005, la situation l’éducation bilingue, tous niveaux confondus, se présentait comme suit :

Type de structure	Ecoles	classes	Effectifs		Langues nationales
			Total	Filles	
3 E	31		1908	981 (51,41%)	
Ecoles bilingues publiques	75	212	8 446	4051 (47,96%)	
Ecoles bilingues Eglise catholique	35	85	3 019	1328 (43,92)	
Ecoles bilingues privées non conf.	03	10	294	139 (47,27%)	
Totaux Ecoles bilingues	110	308	11 812	5544 (47%)	08
CMS	2	03	163	76 (46,62%)	

Les langues nationales prises en compte dans les écoles bilingues sont à cette troisième phase au nombre de 08 : le bisa, le dagara, le dioula, le fulfuldé, le gulmancema, le lyélé, le mooré, et le nuni. En l’absence de directives venant du politique, et en tenant compte de la situation sociolinguistique brossée ci-dessus), l’OSEO s’est appuyée sur les propositions de gestion des langues préconisant l’utilisation des langues dominantes dégagées par l’étude de Kano (1993) [25] . Au cours de cette

phase, des écoles bilingues ont été ouvertes dans les zones urbaines (Communes de Kaya, Ouagadougou, Koudougou, Koupèla).

### 2.3.3. Résultats de la troisième phase

Les taux de succès au CEP ont été les suivants à partir de 2003 [26] :

Année	Ecoles bilingues				Moyenne nationale
	Nbre d'écoles	Nbre de langues nationales	Candidats présentés	Taux de succès (scolarité: 5 ans ; adolescents : 4 ans)	(scolarité en général: 6 ans sauf redoublement)
2003	03	01	88	68,21% (4)	70,01 %
2004	10	04	259	94,59% (3)	73,73%
2005	21	06	508	91,14 %	69,01 %
2006	40	07	960	77,19%	69,91%

La baisse des résultats en 2003 s'est avérée accidentelle [27] puisque les résultats ont bondi par la suite pour dépasser les 90%, même avec un nombre de candidats et de langues nationales impliquées plus important.

En 2006, le nombre total de candidats présentés au certificat dans le programme depuis 1998 était de 1960 candidats et le taux moyen de réussite au certificat de 75,99%. La moyenne nationale du taux de succès pendant la même période est de 64,41%.

### 3. Leçons et perspectives

L'expérience d'éducation bilingue menée dans le cadre de la coopération MEBA-OSEO aura apporté sa contribution à la recherche de solutions concrètes et réalistes aux problèmes techniques (pédagogiques, linguistiques) liés à l'utilisation des langues africaines aux côtés du français dans le contexte multilingue du Burkina Faso. Sans avoir nécessairement résolu tous les problèmes – le seront-ils jamais ? -- l'expérience permet, nous semble-t-il, d'avancer positivement sur un terrain qui était à la limite miné suite à la tentative avortée de réforme du système éducatif burkinabè, et d'ouvrir les portes de l'école aux langues nationales.

Les résultats des écoles bilingues aux examens officiels du CEP passés entièrement en français et cela sur six années consécutives confirment sur tous les points les conclusions tirées de la toute première expérimentation de 94-98 (cf. 2.1.7. ci-dessus). Ils confirment également les résultats similaires atteints au Mali (cf. Haïdara 2003, 2004), au Niger (cf. MTB/GTZ, Malam Garba 2003) et au Cameroun (cf. Chia et Jumbam 2004). Ils devraient rassurer progressivement les spécialistes, les décideurs et les bénéficiaires.

La possibilité de raccourcir de un à deux ans la scolarité permet d'envisager d'étendre l'offre d'éducation primaire aux enfants de 9 et 10 ans exclus du système par les dispositions actuelles ; par ailleurs elle ouvre la perspective, en cas de généralisation de l'éducation bilingue, de réaliser une économie d'échelle et de maîtriser les coûts d'une éducation multilingue qui s'avère de plus en plus incontournable.

Cette expérience permet d'affirmer que les populations ne sont pas nécessairement hostiles à l'utilisation des langues nationales dans l'éducation formelle, comme en témoignent les demandes de transformation d'écoles classiques en écoles bilingues et l'engagement de promoteurs d'écoles privées

en faveur de l'éducation bilingue; la classe politique en tant que telle ne semble pas non plus a priori hostile: beaucoup de hauts cadres (députés, directeurs...) demandent des écoles bilingues à l'OSEO ou au MEBA en faveur des villages dont ils sont ressortissants [28]. En novembre 2004 un député a interpellé le gouvernement sur cette expérience et demandé pourquoi on ne la généralisait pas au profit d'un plus grand nombre d'enfants au vu des résultats aux examens. C'était une première au Burkina.

L'expérience montre également qu'il est possible d'intégrer l'école au milieu, de mobiliser les populations et de les amener à s'approprier l'école. Il est donc temps de tirer parti du multilinguisme dans la quête d'une éducation de qualité pour tous.

Les diverses mesures prises par le MEBA, dont notamment l'organisation de la formation des enseignants dans les ENEP préparent les bases nécessaires à la généralisation progressive de l'éducation bilingue dans le public. Mais les spécificités de l'éducation bilingue ne sont toujours pas prises en compte dans les examens officiels. Les élèves des écoles bilingues sont donc sous-évalués et les langues nationales d'enseignement purement et simplement ignorées. Par ailleurs en l'absence d'arrêtés d'application de la loi d'orientation de l'éducation donnant pleinement droit de cité au bilinguisme dans les programmes scolaires et dans les examens, la pleine capitalisation de l'expérience d'éducation bilingue restera tributaire du niveau de conviction et d'engagement du responsable du département de l'éducation en place. Il faut espérer que l'engagement du privé et l'engouement des parents d'élèves qui demandent des transformations d'écoles classiques en bilingues constitueront une forme de pression ou une sollicitation suffisamment importante pour que cette expérimentation n'en soit pas une de plus et que l'emploi du bilinguisme/multilinguisme à l'école, dans l'espace francophone, échappe enfin au sort de Sisyphe.

### Références bibliographiques

Actes des Etats Généraux de l'éducation (Ouagadougou, 5-10 septembre 1994). Ouagadougou : Premier Ministère.

Baker, Colin 1993.- *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon : Multilingual matters.

Batiana, André et al., 1997.- *Plan d'aménagement linguistique du Burkina Faso*. Projet sous-régional d'études des politiques d'utilisation des langues nationales dans les systèmes éducatifs. Ms, Ouagadougou.

Chia, Emmanuel and Laura Berinyuy Jumbam 2004.- Initial assessment of the performance of Lamnso Propelca children at the first school leaving certificate. In Chia, E. (ed.): *Proceedings of the 23<sup>rd</sup> congress of the West African Linguistics Society (WALS), 7-10 August 2002/Actes du xxiii<sup>e</sup> congrès de la Société de linguistique de l'Afrique de l'Ouest (SLAO)*. Theme: African linguistics as a tool for the development of african communities. University of Buea: Editions Sherpa, p.214-232.

Cummins, Jim. 1984.- Wanted : A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In Rivera, C. (ed.) : *Language proficiency and academic achievement*. Clevedon : Multilingual matters.

Cummins, Jim et Swain, Merrill, 1986.- *Bilingualism in education. Aspects of theory, research and practice*. Londres : Longman.

- Dalgalian, Gilbert, 2000.- *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris : l'Harmattan.
- Dubois, J. et al. *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.
- Education de base pour tous au Burkina Faso . (Situation et Perspectives)*. Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation de Masse, Direction des Etudes et de la Planification. Ouagadougou.
- García, Ofelia, 1997.- Bilingual education. In Coulmas, Florian (ed.) : *The handbook of sociolinguistics*. Oxford & Cambridge : Blackwell.
- Gfeller, Elisabeth, 2000.- *La société et l'école face au multilinguisme*. Paris : Karthala.
- Haidara, Youssouf M. 2003.- Informations sur la pédagogie convergente. Communication à la rencontre Nationales sur l'Education bilingue au Burkina Faso. Ouagadougou.
- Haidara, Youssouf M., 2004.- Informations sur la pédagogie convergente. Ministère de l'Education Nationale, Secrétariat général. Mai 2004.
- Hamers, Josiane F. et Blanc, Michel., 1983 : *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Hazoumé, Marc 2005.- Du multilinguisme à la société du savoir : quelles stratégies? Hambourg : Institut de l'Unesco pour l'Education.
- Ilboudo, K. E. 1984. "Quelle réforme scolaire au Burkina?" *Carrefour Africain*, hebdomadaire National d'Information du Burkina Faso, N° 855 du 2 Novembre 1984, p. 20-23
- Ilboudo, Paul T. 2003. L'éducation bilingue au Burkina Faso: une formule alternative pour une éducation de base de qualité. Ms. Ouagadougou: OSEO.
- Ilboudo, Paul T. (à paraître).- L'éducation bilingue : un continuum éducatif comme alternative au système éducatif de base formel au Burkina Faso. Ouagadougou : Ms.
- INSD, s.d.- *Analyse des résultats de l'enquête prioritaire sur les conditions de vie des ménages en 1998. Dimensions sociales de l'ajustement*. Ouagadougou: Ministère de l'Economie et de Finances.
- Kano Hamissou 1993.- Les langues nationales parlées dans les ménages au Burkina. Une analyse des données observées au recensement de la population de décembre 1985. In DGINA 1994 : *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : état des lieux et perspectives. Actes du colloque organisé du 2 au 5 mars 1993 à Ouagadougou*. Ouagadougou, p. 25-34.
- Kedrebeogo (Gérard), 1997.- Linguistic diversity and language policy: the challenge of multilingualism in Burkina Faso. *Hemispheres, journal of the Polish Academy of Sciences* 12:5-27.
- Kedrebeogo, G. 1998.- " La situation linguistique du Burkina Faso ". Communication au séminaire-atelier organisé par le Conseil Supérieur de l'Information à Ouagadougou du 19 au 21 octobre 1998.17p.
- Kibora L., Napon A., Batiana A., Belemkoabga P., 1999, Etude de cinq « types » d'écoles communautaires au Burkina Faso. Ouagadougou : UNESCO.
- Loi N° 013/96/ADP portant loi d'orientation de l'éducation adoptée par l'ADP le 9 mai 1996.

Mallam Garba, Maman 2003.- Les langues nationales au chevet de l'école nigérienne : craintes et espérances. In : Lébikaza, Kézié K ; (ed.) : *Actes du 3<sup>e</sup> congrès mondial de linguistique africaine, Lomé 2000*. Köhln : Rüdiger Köppe Verlag.

MEB/GTZ-2PEB 2002.- *Les langues nationales à l'école primaire. Evaluation de l'Ecole Expérimentale*. Niamey : Albasa.

Ministère de l'Education Nationale et de la Culture/Direction de la Planification (1974) : Réforme de l'Education : Dossier Initial. Ouagadougou : MEN-C

Nikiéma, 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<sup>e</sup> anniversaire de la création du département de linguistique*. Cahiers du CERLESHS, Numéro spécial 2000.

Nikiéma, 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<sup>e</sup>me Numéro Spécial 2000, Cahiers du CERLESHS, p.123-156.

Nikiéma, Norbert 2003.- Contribution aux propositions de glottopolitique pour le Burkina multilingue. In Nikiéma, N. et Salo, P.S. (éds) : *Mélanges en l'honneur des Professeurs Zagré Abroise et Médah Ghalli à l'occasion de leur départ à la retraite*. 2<sup>e</sup>me Numéro Spécial 2003, Cahiers du CERLESHS.

Ouoba, B. Benoît 2003 : La méthode tin-tua d'enseignement-apprentissage du français, langue seconde. Draft du 14 août 2003. Ms. Ouagadougou : Coopération Suisse

Romaine, Suzanne, 1995.- *Bilingualism*. 2nd edition. Oxford & Cambridge : Blackwell.

Wolff, H.E., 2004.- La langue dans la société. (Traduction de Bernard Caron). In : Bernd, H. & D. Nurse, éds. : *Les langues africaines*. Traduction et édition françaises sous la direction de Henry Tourneux. Paris : Editions Karthala-Agenc Universitaire de la Francophonie, p.351-406.

---

[1] . Cf. **Dossier Initial de la Réforme de l'Education**, p. 37.

[2] Près de 120 au moment de l'interruption de l'expérience.

[3] Cela ne signifie pas que tout le monde en voyait l'utilité.

[4] Voir Nikiéma (2000a) pour une synthèse des principales réactions. Les objections du même genre ont été signalées dans Hazoumé (2005).

[5] Ainsi un haut responsable de l'éducation à l'époque a retiré ses enfants de l'école pour qu'ils ne soient pas dans une école expérimentale. D'autres prévenaient leurs amis pour qu'ils déplacent leurs enfants lorsqu'ils étaient informés des lieux d'implantation de nouvelles écoles expérimentales.

[6] Il n'y a pas eu, à notre connaissance, d'étude sur ce que sont devenus les élèves des écoles expérimentales, notamment ceux de cinquième année.

[7] Il y a eu d'autres innovations éducatives expérimentées après 94 et qui utilisent les langues

nationales du milieu pendant les premières années. Ce sont : les « Ecoles Satellites » implantées par l'UNICEF en partenariat avec le MEBA, les Ecoles Communautaires parrainées par Save the Children et les écoles *banmanuara* de l'association tin-tua en zone gulmancephone. Voir Kibora et al. (1999) pour des informations sur les écoles communautaires, Batiana (2003) et Napon (2003) pour les écoles satellites, Ouoba (2003) pour ce qui est des écoles *banmanuara* et Napon et al. (20002) pour une étude comparative des diverses innovations.

[8] Pour une présentation exhaustive, voir Ilboudo T.P (à paraître) . Les points de vue exprimés et les analyses faites ici sont ceux d'un membre de l'équipe de conception du projet d'école bilingue mais qui n'engagent ni l'OSEO ni le MEBA.

[9] Cinquième et sixième années de l'école primaire.

[10] Il n'est cependant pas titulaire du baccalauréat.

[11] Par la suite l'acceptation de cette forme de participation des parents a été retenue comme une des conditions pour ouvrir une école bilingue.

[12] Leurs pairs des écoles classiques les traitaient en s'en moquant de “ bantaar kamba ” -- ‘enfants de l’alphabétisation bantaré’.

[13] Les résultats académiques par année d'étude sont présentés dans Nikiéma (2000b).

[14] L'autorisation était nécessaire du fait que les enfants ne proviennent pas d'un établissement reconnu et, surtout, que par ailleurs il est exigé des candidats une scolarité d'*au moins cinq ans* pour pouvoir se présenter à l'entrée en 6<sup>e</sup>, condition qui ne pouvait être remplie par ces enfants, dont la scolarité a duré exactement 4 ans.

[15] 14 anciens élèves des écoles expérimentales de Goué et de Nomgana ont pu redoubler dans des écoles classiques. 12 sur les 14 (soit 85,67%) ont été admis au CEP en 1999. Cela porte à 40 (28+12 en 98 et en 99 respectivement) le nombre d'élèves des écoles expérimentales qui obtiennent le CEP au bout de 5 ans (soit au total 75,47%).

[16] D'aucuns ont fait valoir également que le représentant de l'OSEO/Burkina est originaire de ce village, ce qui ne serait pas un atout négligeable.

[17] Et comme par hasard, a-t-on fait remarquer, tous les membres de l'équipe des concepteurs d'ailleurs locuteurs natifs de cette langue.

[18] « Ensemble des états ou des facteurs psychologiques liés à l'utilisation de deux systèmes linguistiques » (Dubois et al. [1994]).

[19] «Les modèles de maintien reconnaissent à l'individu le droit de conserver sa langue d'origine à côté de la langue de la majorité ou de l'état... L'école qui prend en considération ces besoins de communication et de culture prépare l'enfant à vivre les deux cultures, à garder son identité et à s'intégrer dans une autre culture » (Gfeller 2000 :160-61).

[20] Le calcul n'est cependant pas le seul domaine où les contenus des programmes existants ne donnent pas satisfaction. Toutefois le souci de la comparabilité des contenus a amené à s'accommoder à l'existant.

[21] L'extension n'a pas concerné toutes ces langues au même moment. Le dagara et le gulmancema ont été pris en compte vers la fin de la deuxième phase.

[22] Les sous-commissions de langues sont des structures créées officiellement, à la demande, et chargées de l'aménagement de la langue. Les premières sous-commissions de langues ont été créées dans les années 70. Il en existe actuellement plus d'une vingtaine.

[23] Cohorte d'adolescents ayant eu 4 ans de scolarité.

[24] Le MEBA a, lors de son discours de clôture, affirmé : « Fort du consensus qui se dégage à l'issue de ces trois jours, et notamment à l'issue des visites d'écoles sur le terrain sur les mérites indéniables de l'école bilingue, je voudrais réaffirmer ici, publiquement, et au nom de son Excellence Monsieur le Premier Ministre, que l'Etat s'engage à promouvoir l'Education Bilingue ».

[25] Cf. Kedrebeogo (1997, 1998), Batiana et al. (1997), Nikièma (2003) pour les arguments en faveur de telles propositions.

[26] Voir Ilboudo (à paraître) pour les résultats des 3 E et des CMS.

[27] Le détail des résultats des trois écoles est comme suit : Goué : 88,88% ; Nomgana 62,06%, Tanyoko : 53,70. Le titulaire de la classe de cette dernière école privée a été admis à un concours dans le public et la classe est restée vacante pendant plus d'un mois.

[28] De telles demandes au sommet sont systématiquement rejetées : il faut que ce soient les populations qui demandent et qui s'engagent à soutenir leur école.

## Lectures suggérées

### Lectures suggérées

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, 2001.- *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 3<sup>rd</sup> edition. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Catry-Komarek, Marie. 2007.-*Enseigner le français en contextes multilingues dans les écoles africaines*. L'harmattan (chapitres 1, 2)

Ouane, Adama, (éd.), 1995.- *Vers une culture multilingue de l'éducation*. Hambourg :IUE

Catry-Komarek, Marie. 2005.- *Langue et éducation en Afrique : enseigner à lire et écrire en langue maternelle*. L'harmattan (chapitres 2, 7)

Verspoor, Adriaan (2005) *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne*. ADEA-L'harmattan

Gfeller, Elisabeth, 2000.- *La société et l'école face au multilinguisme*. Paris :Karthala.

García, Ofelia, 1997.- Bilingual education. In Coulmas, Florian (ed.), *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell, p. 405-420.

Richards, Jack C., Platt, John & Platt, Heidi, 1992. *Longman Dictionary of language teaching and applied linguistics*. 2<sup>nd</sup> edition. Essex: Longman

Swann, Joan et al. 2004.- *A Dictionary of Sociolinguistics*. Tuscaloosa : the University of Alabama Press.

---

## Liens suggérés

Site de l'ADEA

[www.linguapax.org/quefr.htm](http://www.linguapax.org/quefr.htm)

## Bibliographie

- Baker, Colin 1993.- *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon : Multilingual matters.
- Brock-Utne, Birgit, 2001.- Education for all – in whose language? *Oxford Review of Education*, vol. 27, N° 1, 2001:155-134.
- Bambgbose 2000.- *Language and exclusion. The consequences of language policies in Africa*. LIT.
- CONFEMEN 1986.- *Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs. Bilan et inventaire* . Paris: Honoré Champion.
- Cummins, Jim. 1984.- Wanted : A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In Rivera, C. (ed.) : *Language proficiency and academic achievement*. Clevedon : Multilingual matters.
- Cummins, Jim et Swain, Merrill, 1986.- *Bilingualism in education. Aspects of theory, research and practice* . Londres : Longman.
- Dalbéra, Claude, 2003.- Education bilingue et francophonie. Communication à la rencontre nationale sur l'éducation bilingue, Ouagadougou, 8-10 mai 2003.
- Dalgalian, Gilbert, 2000.- *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris : l'Harmattan.
- Diallo-Coulibaly, Anta et Daln, Ndiaye, 2004 .- Communication du Sénégal au Séminaire régional sur l'état des lieux des politiques linguistique et de l'intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs en Afrique de l'Ouest, Bamako, Mali, 12,1 »,14 octobre 2004.
- García, Ofelia, 1997.- Bilingual education. In Coulmas, Florian (ed.) : *The handbook of sociolinguistics*. Oxford & Cambridge : Blackwell.
- Gbenou, Pierre Adjihanou, 2004.- Communication du Bénin au Séminaire régional sur l'état des lieux des politiques linguistique et de l'intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs en Afrique de l'Ouest, Bamako, Mali, 12,1 »,14 octobre 2004.
- Gfeller, Elisabeth, 2000.- *La société et l'école face au multilinguisme*. Paris : Karthala.
- Haidara, Youssouf M. 2003.- Informations sur la pédagogie convergente. Communication à la rencontre Nationales sur l'Education bilingue au Burkina Faso. Ouagadougou.
- Haidara, Youssouf M., 2004.- Informations sur la pédagogie convergente. Ministère de l'Education Nationale, Secrétariat général. Mai 2004.
- Halaoui, Nazam, 1995.- *Lois et règlements linguistiques des états francophones*. Paris : ACCT.
- Hamers, Josiane F. et Blanc, Michel., 1983 : *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Ilboudo, Paul T. 2003a.- L'éducation bilingue : un continuum éducatif comme alternative au système éducatif de base formel au Burkina Faso. Ouagadougou : Ms
- Ilboudo, Paul T. 2003b. L'éducation bilingue au Burkina Faso: une formule alternative pour une

éducation de base de qualité. Ms. Ouagadougou: OSEO.

Mackey, W.F. A typology of bilingual education. *Foreign Language Annals* 3:596-608.

Mallam Garba, Maman 2003.- Les langues nationales au chevet de l'école nigérienne : craintes et espérances. In : Lébikaza, Kézié K ; (ed.) : *Actes du 3<sup>e</sup> congrès mondial de linguistique africaine, Lomé 2000*. Köhln : Rüdiger Köppe Verlag.

MEB/GTZ-2PEB 2002.- *Les langues nationales à l'école primaire. Evaluation de l'Ecole Expérimentale*. Niamey : Albasa.

Nadjir, M.P. 2003.- Les langues nationales, outils d'intégration sociale et facteurs de développement culturel endogène en Afrique noire : l'expérience du Togo. In : Kuupole, D.D. (ed.) : *An insight into teaching and learning of languages in contact in West Africa*. Sine loco, (p. 33-44).

Ndoye, Mamadou, 2004.- Bilinguisme. Problématique en Afrique. Politiques linguistiques et stratégies éducatives. Communication lors d'une conférence en mondio-vision du 23 au 30 août 2004.

Nikiéma, Norbert 2000.- 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<sup>e</sup> anniversaire de la création du département de linguistique*. Cahiers du CERLESHS, Numéro spécial 2000.

Ouoba, B. Benoît 2003 : La méthode tin-tua d'enseignement-apprentissage du français, langue seconde. Draft du 14 août 2003. Manuscrit. Ouagadougou : Coopération Suisse

Renard, Raymond, 2000.- *Une éthique pour la francophonie. Questions de politique linguistique*. Paris : Didier érudition

Romaine, Suzanne, 1995.- *Bilingualism*. 2<sup>nd</sup> edition. Oxford & Cambridge : Blackwell.

Sow, Alfâ Ibrahim, 1977.- *Langues et politique de langues en Afrique noire*. Paris: Nubia.

Tadadjeu, Maurice, 2000.- Les langues africaines, garants du succès du NEPAD. In : Chia, Emmanuel N. (ed.) : *Proceedings of the 23<sup>rd</sup> Congress of the West African Linguistics Society (WALS)/Actes du XXIII<sup>e</sup> congrès de la Société de Linguistique de l'Afrique de l'Ouest (SLAO)*, University of Buea. Buea: University of Buea.

Yaro, Anselme Y., 2004.- Le français des scolaires au Burkina Faso: niveaux de compétence et déterminants de l'échec scolaire. Thèse de doctorat unique, département de linguistique, UFR Lettres, Arts et Communication, Université de Ouagadougou.