

## ANALPHABÉTISME DE RETOUR ET LANGUE D'ALPHABÉTISATION AU BURKINA FASO : LE REFUS DE LA COLONISATION LINGUISTIQUE ?

### RETURNING ILLITERACY AND LANGUAGE OF LITERACY IN BURKINA FASO: THE REFUSAL OF LINGUISTIC COLONIZATION ?

**Salifou ROUAMBA**

Université Joseph KI-ZERBO, Burkina Faso

[rouambacisu2013@gmail.com](mailto:rouambacisu2013@gmail.com)

**Résumé :** La présente étude traite de la relation qu'il y a entre la langue d'alphabétisation et l'analphabétisme de retour. En effet, le français est la langue officielle du Burkina Faso. C'est la langue exclusive de l'administration et des relations internationales. Elle est la langue d'enseignement, de justice, d'emplois. Pourtant, l'alphabétisation se fait majoritairement en langues nationales ou langues ethniques. De ce fait, les connaissances acquises lors de l'alphabétisation ne sont pas très utiles, utilisables à cause du statut et des privilèges accordés au français. Cela amène les personnes alphabétisées à retomber dans l'analphabétisme. C'est pourquoi, nous proposons que le choix de la langue d'alphabétisation tienne compte des besoins d'utilisation des connaissances par les néo-alphabètes pour se développer et développer leur entourage. Ce choix, au regard de ces avantages serait favorable au français. Donc, le choix reviendrait à accepter que le français nous ait linguistiquement colonisés et à s'assumer conséquemment afin d'éviter l'analphabétisme de retour.

**Mots clés :** Langue d'alphabétisation, analphabétisme de retour, colonisation linguistique

**Abstract :** This study deals with the relationship between the language of literacy and returning illiteracy. Indeed, French is the official language of Burkina Faso. It is the exclusive language of administration and international relations. It is the language of education, of justice, of jobs. However, literacy is mostly done in national languages or ethnic languages. As a result, the knowledge acquired during literacy is not very useful, usable because of the status and privileges granted to French. This causes literate people to fall back into illiteracy. This is why we propose that the choice of the language of literacy takes into account the needs for the use of knowledge by neo-literates to develop themselves and those around them. This choice, in view of these advantages, would be favorable to the French. Therefore, the choice would amount to accepting that French has linguistically colonized us and to assume responsibility accordingly in order to avoid returning illiteracy.

**Keywords :** Literacy language, returning illiteracy, language colonization

## Introduction

L’éducation est probablement l’un des facteurs de développement qui affecte le plus profondément le paysage économique et social à moyen-long terme, et constitue un préalable fondamental pour le développement humain durable. En cela, elle constitue un baromètre pour jauger de la crédibilité de toute la stratégie de développement d’un pays.

Dans ce sens, l’alphabétisme explicite et ses formes déguisées jouent un rôle majeur dans l’amélioration de la santé des populations, dans l’accroissement de la productivité dans l’agriculture, l’industrie et les services à forte valeur ajoutée. Il constitue aussi un atout cardinal dans la protection de l’environnement et l’utilisation durable des ressources naturelles.

Aussi, la langue se présente comme l’un des leviers de prédilection du patrimoine oral humain et également un outil de développement, car facilitant les échanges et les négociations économiques, politiques, etc. *Post hoc ergo propter hoc*, des politiques d’alphabétisation sont mises en œuvre sur le plan institutionnel dans le but de permettre à chaque État de disposer d’une population alphabétisée et capable de communiquer au travers d’une ou plusieurs langues communes (Y. J. Ngoufo, 2014). La Déclaration de Téhéran (1970) estime qu’il faut alphabétiser dans une langue connue de l’apprenant ; alphabétiser en lien avec le travail de l’apprenant.

Malgré ces dépositions, la problématique de l’alphabétisation reste toujours une préoccupation au Burkina Faso. Les autorités politiques, administratives ainsi que les populations ont foi en la Déclaration de Persépolis, au Symposium International sur l’Alphabétisation tenu du 3 au 8 septembre 1975 en Iran qui prévenait que :

l’alphabétisation crée les conditions d’une prise de conscience critique des contradictions de la société dans laquelle l’homme vit et de ses fins. Elle permet aussi de stimuler l’initiative de l’homme et de sa participation à la conception des projets susceptibles d’agir sur le monde, de le transformer et de définir les fins d’un authentique développement humain. L’alphabétisation n’est pas une fin en soi, elle est un droit fondamental pour tout être humain. (UNESCO, 1975, p.2)

Ainsi, des efforts ont été faits pour amener le taux d’alphabétisation qui était de 28% 2007 (INSD, 2007) à 39,4% en 2019 (INSD, 2019). Toutefois, ces taux tiennent compte de toute personne qui a reçu des cours d’alphabétisation dans un des niveaux donnés (A.I = Alphabétisation Initiale ; F.C.B = Formation Complémentaire de Base ; A3F = Apprentissage du Français Fondamental et Fonctionnel ; F.T.S = Formation Technique Spécifique). Ils ne seraient pas ceux qui ont effectivement acquis des connaissances en alphabétisation et qui les utilisent ou peuvent les utiliser. En plus de ce faible taux d’alphabétisation, le système éducatif burkinabè est confronté à un autre phénomène non moins important qu’est l’analphabétisme de retour.

Sans savoir lire ni écrire, nombreux sont les jeunes qui se trouvent limités dans leurs projets professionnels et leur vie quotidienne. Des personnes qui ont reçu des cours d’alphabétisation en langue nationale ou langue ethnique, jusqu’à l’obtention du certificat d’alphabétisation, redeviennent totalement analphabètes quelques temps après. Ainsi, elles ne peuvent plus satisfaire les besoins de la vie qui requièrent des connaissances de l’écriture. La proportion de ces personnes peut être estimée à une

moyenne de 75% et varie en fonction du nombre d'années vécues après les sessions d'alphabétisation.

Pourtant, les élèves de l'école classique qui la quittent sans véritablement être diplômés arrivent à maintenir leurs connaissances acquises pour satisfaire certains besoins de la vie courante. Est-ce que la langue d'alphabétisation conditionne la pérennité des connaissances acquises lors de l'alphabétisation ?

C'est pour tenter d'apporter notre contribution à l'analyse du problème que nous avons décidé d'investiguer sur la relation existante entre le phénomène de l'analphabétisme de retour et la langue d'alphabétisation au Burkina Faso. Pour aborder le présent thème de recherche, notre approche a consisté en des lectures croisées de productions scientifiques, tant sur le plan national qu'international. Notre réflexion s'organisera autour de quatre points dont *i)* les cadres théorique de référence et conceptuel, *ii)* l'état des lieux des politiques linguistique et d'alphabétisation au Burkina Faso, *iii)* les causes de l'analphabétisme de retour et *iv)* les propositions de solutions pour éviter l'analphabétisme de retour

## **1. Cadres théorique de référence et conceptuel**

Cette réflexion qui se veut une contribution théorique et fondamentale s'inscrit dans la perspective des sciences du langage. Elle se nourrit de la théorie de l'alphabétisation fonctionnelle de Paolo Freire connu pour son action d'alphabétisation et sa lutte contre l'illettrisme au Brésil et sa vision pour la libération des opprimés, tout en révolutionnant l'éducation des adultes et l'enseignement supérieur.

En effet, fort d'une expérience éprouvée avec des paysans et ouvriers de son pays, Freire considéra que l'illettré prendra conscience de sa propre réalité à travers une discussion détaillée mais plutôt informelle de ses problèmes socioéconomiques. Pour Freire, tout processus éducatif doit être basé sur l'environnement de l'apprenant. Présentant l'œuvre de Freire, A. L. Venício et M. A. Rodrigues Dias (2018) lui prêtent les propos : « Il ne suffit pas d'apprendre à lire « *Eva viu a uva* » (Ève a vu des raisins), encore faut-il apprendre à situer Ève dans son contexte. Parler d'un fruit que les gens n'ont jamais vu n'a pas de sens. Il est nécessaire de prendre en compte l'univers linguistique des apprenants ».

Comme l'indique P. Lengrand cité par M. Diabaté (1979), les contraintes du monde moderne (accélération des changements, expansion démographique, évolution des connaissances scientifiques et technologiques etc.) font de l'analphabétisme un obstacle majeur au développement des pays du Tiers-Monde. Cet argument est invoqué par J. K. Galbraith (1967, p.38), qui écrit « qu'aucune amélioration n'est possible tant que les gens ne sont pas améliorés, et le progrès est certain lorsque les hommes sont libérés et instruits ». Cette remarque prend pour illustration la carte mondiale de la pauvreté qui correspond aux régions du globe où le taux d'analphabétisme est assez élevé.

Fort de ce constat, plusieurs théories pro-alphabétisation à l'image de l'alphabétisation fonctionnelle a vu le jour. L'alphabétisation fonctionnelle se présente comme une formation de l'individu pour lui inculquer des connaissances et des

habiletés facilitant l'exécution de ses tâches quotidiennes. En outre, elle vise à créer un certain nombre d'attitudes, entre autres, un certain abandon du traditionalisme, une ouverture aux idées, aux techniques et à la technologie nouvelle. S'agissant du producteur paysan en particulier, l'alphabétisation tente de l'amener à abandonner ses pratiques traditionnelles pour adopter des pratiques nouvelles. C'est ainsi qu'on a pu percevoir dans l'alphabétisation un élément facilitateur dans l'adoption des innovations (M. Diabaté, 1979).

Le processus d'alphabétisation fonctionnelle repose essentiellement sur trois étapes : la pré-alphabétisation (identification des bénéficiaires de l'opération d'alphabétisation), la phase de l'alphabétisation proprement dite (mise en œuvre de l'opération d'alphabétisation) et l'étape post-alphabétisation (investissement de la formation dans la réalité quotidienne).

Au Burkina Faso, le Programme National d'Accélération de l'Alphabétisation en 2015 (PRONAA 2010, p.4) penche plus pour une alphabétisation fonctionnelle, donc, une alphabétisation pour le développement en déclarant :

l'alphabétisation favorise la sécurité économique et améliore la santé des individus participant ainsi à l'amélioration de l'espérance de vie des populations. Elle enrichit les sociétés en créant un capital humain propice à l'épanouissement de l'identité culturelle, à la tolérance et à la participation citoyenne au développement du pays. Elle constitue un puissant moyen pour la valorisation du capital humain qui est une grande préoccupation des plus hautes autorités du Burkina Faso dans l'espoir de faire de ce pays un pays émergent à moyen terme.

L'alphabétisation fonctionnelle se révèle donc être un instrument incontournable pour l'atteinte des objectifs du programme de renforcement des capacités des populations. Alphabétiser les bénéficiaires est non seulement un objectif en soi, permettant d'améliorer les conditions de vie des bénéficiaires du fait que les villageois qui suivent le cursus d'alphabétisation pourraient réinvestir leurs acquis dans divers domaines.

Avant d'en venir au développement, il sied de clarifier certains concepts qui seront évoqués tout au long de notre travail. Il s'agit de l'alphabétisation, la colonisation linguistique, l'analphabetisme de retour.

### *1.1. L'analphabetisme de retour*

L'alphabétisation est un processus visant à donner la capacité à un individu de comprendre un texte imprimé et de communiquer par l'intermédiaire de l'imprimé. Initialement, l'alphabétisation renvoyait aux notions d'acquisition de compétences cognitives de base au niveau individuel. De nos jours, elle prend en compte l'utilisation de ces compétences dans la société.

Pour l'UNESCO (1958), « une personne est analphabète si elle ne peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à sa vie quotidienne »

Partant de cette définition, une personne est dite analphabète de retour si elle a suivi des cours d'alphabétisation et a acquis les connaissances en lecture, en écriture et en calcul mais les a perdues après un certain temps. Elle n'est donc plus en mesure de comprendre un texte d'un certain niveau même s'il lui est lu.

## 1.2. *Post-colonisation linguistique ou impérialisme linguistique*

C'est pur truisme que de rappeler que les ambitions coloniales de la France l'ont mise en contact avec les territoires africains. Aventure hautement politique, la colonisation a suscité la réunion de peuples culturellement différents et qui ont été appelés à communiquer en situation diglossique : « d'une part, la France impérialiste, conquérante, imbue de sa toute-puissance militaire, économique et religieuse; et d'autre part, les peuples autochtones surpris, désarmés, faibles, ébranlés malgré eux dans leurs fondements culturels et ne pouvant résister à la soumission à l'autorité et à la langue du maître français » (Z. P. Nzepa, 2003, p.80-81).

Dans ces circonstances, « la langue devient un aiguillon, une arme redoutable dont se servent les structures politiques pour consolider la mainmise de la France et l'exploitation des territoires qu'elle occupe en Afrique et aux Antilles » (Z. P. Nzepa, 2003, p.80-81). Dans le même sillage, G.U. Haskins (2009) envisage la langue essentiellement comme un outil qui faciliterait à la fois la domination politique et l'exploitation économique des colonies françaises.

Le terme de post-colonialisme peut laisser à entendre que le colonialisme est révolu car les nouveaux États se sont organisés sur le modèle politique des pays colonisateurs (centralisme, démocratie, laïcité) du moins en surface. Le colonialisme perdure dans l'immigration des pays dominés vers le pays des anciens colons, sous une forme plus circulante, et que l'on peut parler de continuum post-colonial (F. Dufour, 2010).

quant à , l'impérialisme linguistique, il renvoie à une forme de domination culturelle au moyen de la langue. Il est le fait que des colonisateurs imposent leurs langues aux colonisés. C'est une sorte de glottophagie, comme le décrit L-J. Calvet (1974).

Cet impérialisme conduit à une domination culturelle, économique, politique et militaire, sans nécessairement, une occupation territoriale. L'impérialisme linguistique est lié à une volonté politique mais la domination d'une langue est un état de fait qui peut être ou non la conséquence de l'impérialisme linguistique. Pour J. Kessel (1943, p.33), une colonisation territoriale, culturelle, économique, politique, militaire, etc. doit se terminer par une colonisation linguistique. Il précise que les peuples vainqueurs de la colonisation n'estiment « leur victoire complète (que) seulement après avoir désappris à leurs nouveaux sujets la langue que ceux-ci parlaient avant la conquête ».

Pour mieux asseoir le rapport langue dominante/langues dominées, des structures politiques comme la Francophonie ont vu le jour. C'est ainsi qu'au Burkina Faso, les programmes ELAN et APPRENDRE en actifs dans les écoles bilingues ont pour leitmotiv dans leurs démarches d'amener l'apprenant à prendre appui sur sa langue maternelle pour mieux apprendre le français. Dans cette perspective, nous sommes d'avis avec Z. P. Nzepa (2003, p.80-81) quand il analyse que « l'école, outil classique d'expansion de la langue, fait désormais corps avec le mouvement de la Francophonie que nous tenons dans cette étude pour instrument d'une politique de phagocytose des langues maternelles au profit du français ». Dans tous les cas, il s'agissait dans tous les pays francophones de « [faire] admettre le caractère national, voire universel de la langue française » (E. Amougou, 2006, p. 188).

Même si le rôle joué par les langues maternelles dans les systèmes éducatifs africains tend à confirmer la domination linguistique française, la permanence des antagonismes linguistiques dans l'environnement francophone peut cependant ne pas aboutir au chaos redouté, pour peu que des ferments d'une cohabitation soient dégagés.

*Volens nolens*, la France fait partie des grandes, vieilles et vivaces civilisations dans le monde. La langue française a aujourd'hui un statut planétaire, universel. Il est aussi indéniable que le français est la langue officielle dans les grands regroupements d'États et première langue étrangère dans plusieurs pays de tradition anglo-saxonne. Indépendamment des politiques, la langue française est un héritage dont ses anciennes colonies sont conscientes sans qu'on les y force par une francisation surannée. Ce dont ils ont besoin, c'est régénérer leur patrimoine linguistique, réactiver leur mémoire collective, sauver « leurs histoires naufragées dans l'histoire coloniale. » (J. Bernabé et al, 1993, p.36).

## 2. État des lieux des politiques linguistique et d'alphabétisation au Burkina Faso

### 2.1. Les politiques linguistiques

« La langue, de par sa nature, peut être perçue sous une multiplicité de vues : elle est un usage social, un comportement, un savoir-faire individuel ou une compétence, une valeur, un ensemble de règles formelles » (M. Santacroce, 1999, p.3). Aussi, son appréhension sous multiples coutures s'avère-t-elle primordiale pour l'individu. N'est-ce pas la raison pour laquelle les institutions œuvrent pour en faire un instrument de développement humain.

La politique linguistique, selon Y. J. Ngoufo (2014, p.1-2) est « l'ensemble des mécanismes institutionnels mis en œuvre pour la formalisation et l'ensemble des mécanismes institutionnels qui visent l'introduction d'une ou plusieurs langues au sein d'une population en vue de l'amener non seulement à pouvoir les lire et les écrire, mais aussi à communiquer dans ces langues ».

Hormis les écritures comme les hiéroglyphes et l'amharique, l'Afrique s'est longtemps illustrée par une faible présence de la tradition écrite. Cette situation justifie amplement la non-expansion des langues africaines.

À l'image de la plupart de ses pairs africains, l'écriture a pénétré au Burkina Faso avec l'arrivée des premiers missionnaires puis du colonisateur français. Ces conjonctures ont impacté fortement l'environnement linguistique burkinabè et la situation des populations en matière d'alphabétisation.

Depuis cette période, l'enseignement est marqué par l'utilisation du français comme matière et médium d'enseignement, de la maternelle à l'université. Or, le français n'est pas la langue de communication première de la majorité des Burkinabè. Ceci constitue une source de difficultés et explique en grande partie l'importance du déficit en matière d'éducation : le manque de maîtrise du français fait obstacle à l'acquisition des notions fondamentales et provoque de forts taux de redoublement et d'abandon ; ce problème se greffe au faible taux de scolarisation.

En outre, la Constitution du Burkina Faso (2005) a, de tout temps, fait la part belle au français : « La langue officielle est le français. La loi fixe les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales ».

Dans nombre de pays africains, les langues locales jouissent d'un statut de médias d'instruction et matières d'enseignement au même titre que l'anglais et le français (A. Bamgbose, 1996, N. Nikiema, 1999). Toutefois, des contraintes de diverses natures empêchent ces langues d'être pleinement utilisées dans le cadre formel de l'éducation dans les pays francophones qui leur préfèrent le français. Néanmoins, depuis peu, les langues africaines ont fait une percée significative dans le secteur informel de l'éducation. En effet, les centres d'éducation sont actuellement créés et dispensent l'éducation et les instructions dans les langues locales des communautés concernées. De tels centres existent au Burkina Faso.

## 2.2. *L'alphabétisation fonctionnelle au Burkina Faso*

Le programme d'éducation non formelle au Burkina Faso associe l'enseignement d'une langue locale à l'enseignement du français fondamental. Les campagnes d'alphabétisation, qui se déroulent pendant la période creuse pour l'agriculture (entre janvier et juin) et durent 90 jours, amènent ainsi progressivement les apprenants à maîtriser l'écriture en leur langue maternelle (l'alphabétisation fonctionnelle, au cours d'une année scolaire), pour ensuite les initier au français.

Lors de la première année de ce cursus, le programme d'Alphabétisation Initiale (AI) initie les apprenants à la lecture, à l'écriture et au calcul en langue locale. Quotidiennement, à raison de 5 ou 6 heures par jour pendant 60 jours (300 h d'enseignement), les apprenants débutent par une causerie introductive sur un thème qui sera ensuite approfondi dans la lecture du jour. Une session d'écriture suivie de leçons de calculs arithmétiques complète enfin la journée scolaire.

Au terme du programme d'AI, les apprenants sont censés pouvoir lire couramment et comprendre le sens des textes, s'exprimer par écrit et effectuer des calculs à partir des 4 mécanismes d'opérations. L'importance de la lecture dans une société à tradition orale se passe de commentaire. À elle seule, elle fait la différence et coiffe ceux qui la maîtrisent d'une auréole de puissance (C. Chatelain et *alii*, 2020).

Une Formation Complémentaire de Base (FCB) qui vise à consolider les acquis de l'AI lui fait suite. Au cours de la même saison sèche, sur une période de 200 à 240 heures d'enseignement, des nouveaux thèmes de discussion sont abordés et des applications pratiques de l'écriture et du calcul (gestion d'une caisse, d'un registre...) sont expérimentés par les apprenants. La FCB amène ainsi les apprenants à comprendre et résoudre de manière autonome des problèmes, et renforce en outre leur prise de conscience de leurs droits et devoirs ainsi que de l'importance de leur participation au développement socio-économique de leur communauté (C. Chatelain et *alii*, 2020).

Après l'AI et la FCB, les formations techniques et spécifiques (FTS) visent à former les alphabétisés à l'auto-emploi. Ce sont des apprentissages reposant sur les connaissances acquises lors de l'alphabétisation et portent sur des activités choisies par les bénéficiaires. Ces formations appliquées sont le plus souvent réalisées avec des professionnels (des agents techniques des services spécialisés de l'État). Parmi les formations fréquemment demandées par les hommes, on compte notamment l'amélioration de leurs techniques de production et la commercialisation de leurs

produits, de même que les principes de gestion. Les femmes s'intéressent quant à elles davantage aux questions de santé, de nutrition des enfants, et aux activités génératrices de revenus (techniques de production d'huile, de savons...). D'une manière générale, les FTS dispensées concernent généralement la mise en œuvre des autres activités promues par le projet, comme la fabrication de savons, l'apiculture, l'élevage, etc.

À l'issue de l'alphabétisation fonctionnelle (AI et FCB), les meilleurs élèves des différents centres peuvent poursuivre dans un centre A3F ouvert dans le village pour une initiation au français. Le but de ce volet, est de permettre aux populations d'avoir un plus grand accès aux documents écrits qui les concernent mais qui sont, pour l'essentiel, en français. Au cours de cette formation de quatre ans, les apprenants suivent les modules du programme officiel du système formel, ce qui conduit les meilleurs élèves à la participation à l'examen national du certificat d'études primaires (CEP).

### **3. Les causes de l'analphabétisme de retour**

Le Burkina Faso est un pays multilingue où le français, langue officielle est quasi prépondérante dans tous les secteurs d'activités. Dans l'enseignement et l'éducation, dans la presse, l'administration, la culture, le secteur économique, le français se présente comme l'outil linguistique à posséder absolument pour pouvoir aller de l'avant, se développer.

Au Burkina Faso, le système d'alphabétisation permet de donner une seconde chance aux non-scolarisés et aux déscolarisés précoces (adolescents et adultes) du système éducatif afin qu'ils acquièrent les connaissances minimales pour se développer.

Or, la plupart des campagnes d'alphabétisation sont faites en langues nationales/ethniques. Dans ce sens, l'une des premières causes de l'analphabétisme demeure la langue d'alphabétisation. En effet, les connaissances acquises en langues nationales ne permettent pas toujours au néo-alphabète de « se livrer à des activités qui requièrent l'alphabétisme aux fins d'un fonctionnement efficace de son groupe ou de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer d'utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son propre développement et celui de la communauté ». (UNESCO, 1978). C'est pourquoi, les causes de l'analphabétisme sont, pour la majeure partie, en relation avec la langue d'alphabétisation.

#### ***3.1. L'absence d'un environnement lettré et de politique de post-alphabétisation***

En effet, le fait que les post-alphabétisés ne soient pas en contact permanent avec des situations qui leur permettent de faire valoir leur savoir lire, appris lors des séances de d'alphabétisation, handicape le maintien et l'amélioration de cette connaissance. Cette situation est plus remarquable dans les zones rurales où la satisfaction des besoins primaires reste primordiale. Les seuls endroits où la connaissance du livre dans les langues locales est bien exploitée sont l'église, pour la lecture de l'évangile ; les associations, pour de petits usages administratifs. Pour le dernier point, les conflits de gestion et ou de management naissent souvent du fait de la langue utilisée pour les rapports.

Dans le système d'alphabétisation du Burkina Faso, les connaissances sont données en langue nationale, généralement celle d'envergure dans la localité. Toutefois, une politique d'utilisation ou d'optimisation des acquis de l'alphabétisation n'est pas préalablement définie. Pourtant, la définition de l'alphabétisation fait ressortir la nécessité d'utiliser les connaissances acquises pour développer son vécu et son être. Ainsi, dès que les connaissances apprises ne servent pas à l'amélioration du travail des post-alphabétisés, elles sont vite abandonnées au profit des pratiques habituelles.

En plus, les post-alphabétisés sont ignorés dans les activités pour lesquelles le français intervient même pour des affaires les concernant. Ils assistent, subissent ou se contentent de suivre les instructions de ceux qui maîtrisent la "bonne langue" lors des travaux. Du même coup, ils sont mis à l'écart dans les postes ou emplois qui requièrent l'usage permanent du français.

### **3.2. Le choix de la langue d'alphabétisation**

L'alphabétisation en langue nationale ne donne pas l'occasion d'apprendre des idéaux qui permettent à un néo-alphabète d'avoir la même ouverture d'esprit que le scolarisé. De ce fait, les alphabétisés sont comme des connaisseurs de "deuxième division ou de seconde zone". Ils ne peuvent faire valoir leurs connaissances nulle part dans l'administration publique ou dans les activités à caractère officiel, formel.

En somme, il est admis que les alphabétisés doivent avoir un niveau de conscience, de raisonnement, de responsabilité et/ou de sociabilité plus élevé que les analphabètes. Cependant, les politiques actuelles entravent la réalisation de ces facteurs dont le choix de la langue d'alphabétisation ou le manque de dispositions pour la formalisation de l'utilisation des connaissances acquises en langue nationale lors de l'alphabétisation.

## **4. Propositions de solutions pour éviter l'analphabétisme de retour**

Le combat contre l'analphabétisme de retour devrait être un combat structuré, contre tout le système d'organisation de l'alphabétisation.

### **4.1. Nécessité d'une relecture de la Loi**

L'une des premières mesures de réforme doit concerner la relecture de la loi 013/2007 AN du 30 juillet 2007 portant loi d'Orientation de l'Éducation. En effet, cette loi stipule en son article 2 de la section 2 : « L'alphabétisation [est] l'ensemble des activités éducatives et de formation destinées à des jeunes et des adultes en vue d'assurer l'acquisition de compétences de base dans une langue donnée et qui vise l'autonomie de l'apprenant. Elle est une composante de l'éducation non formelle ». Or, dans la quasi-totalité des centres d'alphabétisation, les enseignements sont donnés dans une langue nationale. Ce faisant, cette autonomie tant recherchée par la loi reste vaine du fait que la langue la plus valorisée sur tous les secteurs (économique, social et politique) soit le français. C'est pourquoi, l'alphabétisation doit être un processus qui vise l'acquisition du français.

#### 4.2. *La considération du français comme "langue nationale"*

Le français est une des langues les plus parlées au Burkina. Selon le RGPH 2019 (2020, p.48), « le français, langue officielle du pays, est utilisé par 2,2% comme langue principale de communication ». Il est classé 6<sup>e</sup> langue la plus parlée avec 2,2% après le moore (52,9%), le fulfulde (7,8%), le gulmancema (6,8 %), le dioula (5,7%), le bissa (3,3%). En plus de cette occurrence, elle est la langue officielle du pays et a un statut tacite de langue-favorite permettant la valorisation de l'homme et le rayonnement national et/ou international de la collectivité ou/et du pays. De ces considérations, « il faut briser le mythe en permettant à tout le monde d'accéder à cette langue » (S. Rouamba, 2012, p.56). Pour ce faire, à la relecture de la loi, on stipulera clairement : « l'alphabétisation est l'ensemble des activités éducatives et de formation, destinées à des jeunes et des adultes en vue d'assurer l'acquisition de compétences de base EN FRANCAIS et qui vise l'autonomie de l'apprenant. Elle peut s'appuyer sur les autres langues nationales et est une composante de l'éducation non formelle. Cette révolution linguistique sera accompagnée de réformes pédagogiques, organisationnelles ainsi que l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan performant de post-alphabétisation qui mette en avance l'utilité des connaissances acquises. De plus, A. Batiana (1994, p. 22) propose de « considérer le français comme la 61<sup>e</sup> langue burkinabè et comme langue nationale officielle du Burkina Faso », tout en précisant que

de cette façon, on contribuerait à démystifier davantage [cette langue], ce qui favoriserait encore son apprentissage. En effet, tant que le français sera toujours perçu comme la langue du Blanc, du modernisme et bien d'autres jugements de valeur, l'enseignement des langues nationales tels que le moore et le jula, paraîtra toujours folklorique pour ceux qui parlent le français et marginalisant pour les adultes ruraux qu'on alphabétise.

Toujours dans sa lancée, A. Batiana (1994, p. 22-23) soutient que :

l'avenir des hommes, des peuples et des nations tend de plus en plus vers le brassage, les échanges, vers l'union même. Les hommes se rencontrent de plus en plus, et il est important pour tout homme de ne pas être en marge de cette mouvance. C'est pourquoi, le français, parce qu'il fait partie de ces langues qui permettent à des hommes de pays divers et de races différentes de se rencontrer, devrait être introduit dans les programmes d'alphabétisation à côté des langues nationales, surtout qu'il correspond à une aspiration réelle des populations alphabétisées.

Enfin, dans des propos teintés d'un certain embarras N. Nikiéma (1994, p. 134) se veut plus réservé, ou en tout cas d'une grande souplesse, dans la réponse qu'il donne à « l'objection selon laquelle tout choix de langue dans un contexte multilingue serait par nature antidémocratique, impérialiste et donc injuste... » en ajoutant que « le choix de telles ou telles langues pour telle(s) fonction(s) dans l'éducation aujourd'hui n'est pas une interdiction de s'intéresser aux autres langues, de les écrire, de les enseigner. etc. L'État choisit seulement, compte tenu de ses moyens de s'investir dans un certain nombre de langues dont le poids démographique est tel qu'elles permettent d'atteindre le maximum de gens possible ».

## Conclusion

L'alphabétisation n'est pas une fin en soi, c'est un droit fondamental de l'homme et un outil du développement. Il n'y a pas de plan unique ou ensemble de règles établies susceptibles de garantir le succès de l'alphabétisation dans tous les pays. De ce fait, le choix de la langue d'alphabétisation est fondamental pour espérer une alphabétisation efficace. Ce choix doit être guidé par les possibilités d'utilisation des connaissances à acquérir. Avec le statut actuel du français, opérer un choix sur lui pour cette fonction serait plus logique. Tout autre choix renforcera notre sentiment de refus d'une colonisation linguistique dans les principes tout en l'acceptant dans les faits, les pratiques et les vécus.

## Références bibliographiques

- AMOUGOU Emmanuel, 2006, *Symbole et châtiments*, Paris, Menaibuc
- BAMGBOSE Ayo, 1996, *Language and the Nations. The language question in Sub-Saharan Africa*, Edinburgh: Edinburgh University Press for the International African Institute, Fourth Printing .
- BATIANA André, 1994, « La question des langues nationales au Burkina Faso », *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso*, p. 14-24.
- BERNABÉ Jean et al, 1993, *Éloge de la créolité*, Paris, Gallimard
- CALVET Louis-Jean, 1974, *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*, Paris, Payot
- CÉSAIRE Aimé, 1955, *Discours sur le colonialisme*, Paris, Présence Africaine
- CHATELAIN Christian et alii, 2020, *Capitalisation d'expériences de 12 ans de projets au Burkina Faso*, Genève, Suisse, ADAP
- Constitution du Burkina Faso*, 2005, Ouagadougou, Les Imprimeries du Journal Officiel
- DIABATÉ Mamadou, 1979, *Impact de l'alphabétisation fonctionnelle sur les attitudes des paysans vis-à-vis de la modernisation agricole, de la santé et de l'instruction en zone O.A.C.V (Mali)*, Université LAVAL, Thèse de doctorat
- DUFOUR Françoise, 2010, *De l'idéologie coloniale à celle du développement*, Université Paul Valéry-Montpellier 3
- GALBRAITH J. Kenneth, 1967, *The Poor world*, Londres
- HASKINS U. Gonthier, 2009, « Une colonisation linguistique ? Les Mémoires de l'Amérique septentrionale de Lahontan », *Études françaises*, vol. 45, num. 2, p. 115-129.
- INSD Burkina Faso, 2007, *Quête annuelle sur les conditions de vie des ménages (EA-QUIBB) 2005 et 2007*
- INSD Burkina Faso, 2019, *Annuaire statistique 2019*
- KESSEL Joseph, 1943, *Terre d'amour et de feu, Israël 1926-1961*.
- Loi 013/2007 AN du 30 juillet 2007 portant loi d'Orientation de l'Éducation

- NIKIÉMA Norbert.,1994, « Langues nationales et intérêts de classe au Burkina Faso », *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso*, p 131-144
- NIKIÉMA Norbert, 1999, « La politique Linguistique du Burkina Faso, rétrospective et prospective”, *Communication au 25ème Anniversaire du Département de Linguistique de la FLASHS*, 29 avril-1 er Mai.
- NGOUFO J. Yemedi., 2014, « Politiques linguistiques et politiques d'alphabétisation au Cameroun : parcours historique, avancées et incidences sur la population », *Actes du XVIIe colloque international de l'AIDELF sur Démographie et politiques sociales*, Ouagadougou, novembre 2012
- NZEPA Zacharie Petnkeu, 2003, « Espace francophone et politiques linguistiques : glottophagie ou diversité culturelle ? » *Présence Francophone : Revue internationale de langue et de littérature*, vol. 60, numéro 1, article 6, p.80-97
- Programme National pour l'Accélération de l'Alphabétisation (PRONAA), 2010, *Document définitif*, Ouagadougou, Burkina-Faso.
- Rapport national sur le Développement de l'Éducation au Burkina Faso, 2004, Ouagadougou, Burkina-Faso.
- ROUAMBA Salifou, 2012, *Causes et conséquences de l'analphabétisme de retour dans la commune rurale de Tanghin-Dassouri : Proposition de solutions pour une alphabétisation efficace*, Rapport de DEA, UFR-LAC Département de Linguistique, Université de Ouagadougou
- SANTACROCE Michel, 1999, *Grammaire, linguistique et didactique du français Langue étrangère, Propositions pour une grammaire transitionnelle*, Paris, Université Paris III, Thèse de doctorat
- UNESCO, 1975, *Déclaration de Persépolis*
- UNESCO, 1978, UNESCO *Présentation ; Évolution de la définition ; Enjeux de l'alphabétisation*
- VENÍCIO A. de Lima et RODRIGUES DIAS Marco Antonio, 2018, « Paulo Freire, au-delà de l'alphabétisation des adultes, l'émancipation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 79 | décembre 2018, mis en ligne le 01 décembre 2020, consulté le 09 août 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ries/7198>