

ANALYSE DE LA CONTRIBUTION DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES NATIONALES À L'ÉDUCATION AUX SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE ENDOGENES AU BURKINA FASO

Amado KABORE

INSS/CNRST, Burkina Faso

kabore_amado83@yahoo.fr & kabore@inss.gov.bf

Résumé : L'éducation et la formation sont perçues comme étant l'élément moteur d'un développement humain durable. Elles visent à développer l'ensemble des potentialités physiques, intellectuelles, morales, spirituelles, psychologiques et sociales chez l'être humain en vue d'assurer sa socialisation, son autonomie, son épanouissement et sa participation au développement économique, social et culturel. C'est dire donc qu'elles constituent des mécanismes endogènes et adaptés de transcription et de sauvegarde des savoirs et savoir-faire endogènes (Kaboré, 2018).

C'est ce qui explique l'intérêt et la place centrale qu'occupe l'éducation et la formation. Dans les sociétés africaines, elles servaient de courroie de transmission des savoirs et savoir-faire.

Le présent article discute les questions de la place des langues nationales dans l'éducation et la formation aux savoirs et savoir-faire endogènes ? Quels sont les voies envisageables pour l'intégration des savoirs endogènes à l'école ? Une revue documentaire suivie d'entretiens qualitatifs ont permis de construire la réflexion autour de ce sujet.

Mots clés : savoirs, savoir-faire, enseignement, langues nationales, Burkina Faso.

ANALYSIS OF THE CONTRIBUTION OF THE TEACHING OF NATIONAL LANGUAGES TO EDUCATION IN ENDOGENOUS KNOWLEDGE AND SKILLS IN BURKINA FASO

Abstract: Education and training are seen as the driving force behind sustainable human development. They aim to develop all the physical, intellectual, moral, spiritual, psychological and social potentialities in the human being with a view to ensuring his socialization, autonomy, fulfillment and participation in economic, social and cultural development.

This means that they constitute endogenous and adapted mechanisms for transcribing and safeguarding endogenous knowledge and know-how (Kaboré, 2018). This explains the interest and centrality of education and training. In African societies, they served as a transmission belt for knowledge and know-how.

What are the possible ways to integrate endogenous knowledge into schools? A documentary review followed by qualitative interviews made it possible to build the reflection around this subject.

Keywords: knowledge, know-how, teaching, national languages, Burkina Faso.

Introduction

En Afrique noire, au début des indépendances, on note de façon générale, une inadéquation entre la langue d'enseignement-apprentissage qui est celle du colonisateur (français, anglais, portugais, etc.) et les réalités socio-culturelles des apprenants/tes. Les systèmes éducatifs africains ne prennent en considération aucun aspect de la culture locale. Cette domination culturelle porte atteinte aux potentialités cognitives des apprenants et compromet ainsi leur épanouissement. De ce fait, plusieurs experts ont posé la nécessité d'une réforme des systèmes éducatifs : il faudrait intégrer la langue première (langue nationale la mieux maîtrisée) de l'apprenant/te dans les programmes d'enseignement-apprentissage.

Après l'échec de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif en 1979, plusieurs études, séminaires, ateliers, les états généraux de l'éducation en 1994 et les assises nationales sur l'éducation de 2002 ont souligné les difficultés et goulots d'étranglement de cet enseignement classique, et la place importante des langues nationales dans l'enseignement. C'est pour contribuer à la recherche de solutions alternatives face aux problèmes soulevés par les diagnostics, qu'on enregistre dans le système éducatif formel, le retour des formules utilisant les langues nationales à partir de 1994 à travers les Écoles Satellites (ES), les Centres Banma Nuara (CBN) et les Écoles Bilingues (EB). Cette dernière variante associe deux langues comme médium d'enseignement : une langue nationale et le français.

Au niveau du sous-secteur du non formel, les besoins de communication ou d'échanges externes des apprenants et apprenantes, ont amené certains opérateurs en alphabétisation à implémenter l'éducation bilingue ou plurilingue dans certains centres d'alphabétisation ou Centres d'Education de Base Non Formelle (CEBNF) à travers des formules ou approches innovantes. A titre illustratif, l'Alphabétisation en Milieu de Travail (AMT) axée sur le bilinguisme a été conçue en 2003-2004 par le MENA/PENF (Partenariat en éducation non formelle) et s'intéresse aux adultes analphabètes et déscolarisé-e-s précoces de 15 ans et plus.

Quant à l'approche AJAMI, en cours dans certains centres permanents d'alphabétisation et de formation (CPAF) depuis 2010, elle est fondée sur le plurilinguisme, c'est-à-dire le trilinguisme.

1- La situation du multilinguisme au Burkina Faso

Le Burkina Faso étant un pays multiethnique et multilingue, on peut dire que le multilinguisme (le fait qu'un individu maîtrise -à des degrés de compétence divers- au moins 2 langues), a toujours été un mode de vie normale pour la population. On peut imaginer qu'avant le développement des moyens de transport, le contact se

limitait essentiellement aux groupes ethniques les plus proches géographiquement. Aucun groupe, cependant, n'était isolé du fait de la diversité linguistique et l'histoire de ce pays ne rapporte pas un seul cas de conflit inter-ethnique lié à un déficit de communication. Tout laisse à croire, au contraire, que les différents groupes ethniques ont consciemment ou inconsciemment développé des stratégies de gestion non-confliktuelle de la diversité linguistique. La preuve de cette gestion non-confliktuelle vient du fait, par exemple, qu'au-delà des barrières linguistiques, chaque groupe ethnique au Burkina Faso est impliqué dans le jeu verbal de la parenté à plaisanterie, une pratique sociale qui contribue efficacement au maintien de la paix et de la solidarité entre les différents groupes ethniques. Le véritable ciment de l'unité nationale, à notre avis, se trouve plus dans ces pratiques sociales que dans le français, la langue officielle.

La situation du multilinguisme varie, cependant, selon les régions et la configuration spatiale des langues. Il ressort des enquêtes sociolinguistiques réalisées dans le cadre de l'atlas linguistique de Haute Volta en 1981 que le monolinguisme est le trait dominant dans la région de l'Est, tandis que le bilinguisme est le trait caractéristique de la région de l'Ouest. Dans la région de l'Est où la situation linguistique est relativement simple, un bilingue est soit une personne qui appartient à un groupe minoritaire, soit une personne qui a voyagé et séjourné pendant un certain temps hors de son environnement linguistique habituel. Dans la région de l'Ouest dont la configuration linguistique est plus complexe, l'individu d'un certain âge est généralement bilingue quel que soit son origine ethnique.

On peut remarquer aussi que le bilinguisme est plutôt passif dans la région de l'Est (le bilingue n'ayant pas souvent l'occasion d'utiliser sa deuxième ou troisième langue), et actif dans la région de l'Ouest (le bilingue se trouvant dans une situation qui l'amène pratiquement à faire du "code switching" permanent (i.e. le fait de passer d'une langue à l'autre selon les domaines et les participants).

2- Méthodologie adoptée

Pour le besoin de cette analyse, nous avons privilégié l'approche qualitative. Elle a consisté en une revue documentaire suivie des entretiens qualitatifs. L'ensemble de ces informations mobilisées ont permis d'établir les relations existantes dans l'interaction entre l'enseignement des langues nationales et la promotion des savoirs locaux endogènes.

En effet, les entretiens qualitatifs ont permis d'apprécier le phénomène à partir de l'analyse faite des contributions des personnes ressources. C'est ainsi que le guide d'entretien que nous avons utilisé comme outil nous a permis de recueillir les avis des encadreurs, les enseignants, les élèves et les parents d'élèves.

Dans le cadre de cette étude, nous avons circonscrit notre champ d'étude à deux (02) Circonscription d'Education de Base (CEB). La CEB de Kaya et celle de Ouaga 10.

La CEB de Kaya compte pour cette année scolaire 2021-2022 trente-cinq (35) structures éducatives, deux (02) encadreurs pédagogiques et deux cent trente-neuf (239) enseignants. La raison de ce choix est que le fait d'avoir servi dans cette CEB en tant qu'Instituteur Principal (IP), nous donne non seulement l'avantage de maîtriser le terrain mais aussi de pouvoir compter sur nos anciens collaborateurs que sont les collègues pour réaliser notre étude.

Pour ce qui concerne la CEB de Ouaga 10, au cours de la même année scolaire, elle comptait cent trente-huit (138) structures éducatives primaires, vingt-deux (22) encadreurs pédagogiques et mille deux cent quarante-neuf (1249) enseignants.

Le choix de ces deux CEB se justifie par le fait des raisons de proximité et d'accessibilité surtout pour le cas de la CEB de Kaya.

Enfin, il y a la raison de la maîtrise du terrain vu qu'un nombre important de nos recherches se déroulent dans la commune de Kaya d'où nous avons pouvons compter sur nos contacts et anciens collaborateurs.

3- Analyse des résultats

3.1- Evolution du contexte socioculturel et politique de l'éducation bilingue au Burkina Faso

Au plan politique, l'introduction des langues nationales dans le système éducatif n'a pas été une préoccupation première dès l'indépendance de la Haute-Volta. L'une des premières expériences a été initiée en 1967 avec le « Projet UNESCO-Haute-Volta d'accès de la femme et de la jeune fille à l'éducation ». L'objectif dudit projet était de faire de l'alphabétisation un instrument de développement endogène. Avec ce projet, les autorités voltaïques d'alors, optaient pour une alphabétisation fonctionnelle utilisant les langues locales et le français.

Après cette expérience réussie, plusieurs autres initiatives ont été prises par l'Etat et ses partenaires. Il s'agit notamment :

L'alphabétisation en milieu de travail des exploitants de la plaine rizicole de Mogtédou ; la mise en place des Organisations Régionales de Développement (ORD) ; la mise en place de l'Organisation Voltaïque pour l'Education des Adultes (OVEA) en 1973 ; la création de l'Office National de l'Education Permanente et de l'Alphabétisation Fonctionnelle et sélective (ONEPAFS) en 1974.

Dans cette dynamique, il y a eu la « réforme pour le développement communautaire » dite « Réforme DAMIBA ». Cette réforme, débutée en 1974 recherchait une adaptation de l'éducation au contexte socio-culturel par l'utilisation des langues nationales avec pour finalité de former une personnalité, une identité de l'homme voltaïque. Quoique cette réforme ambitionnait de revaloriser le patrimoine culturel national, elle ne

rencontra guère l'assentiment des parties prenantes. En effet, la Haute Volta comptant soixante ethnies, le choix de trois langues pour l'enseignement s'est heurté à la résistance des groupes ethniques dont les langues n'ont pas été prises en compte. Aussi, les populations rurales non associées au processus d'élaboration de cette réforme estimaient qu'il était « injuste et absurde que l'on enseignât des langues nationales à leurs enfants alors que le français restait le principal passeport pour accéder à tout emploi dans l'administration. » Du reste, les intellectuels et les élites sociales dans les zones urbaines conclurent à un enseignement au rabais. De ce fait, beaucoup retirèrent leurs progénitures des écoles expérimentales. De même, une grande partie des enseignants impliqués dans le processus n'y croyaient pas. Les premières promotions d'élèves sont allées jusqu'en cinquième année du primaire. La réforme a été interrompue par le Conseil National de la Révolution (CNR) à la fin de l'année scolaire 1983-1984, sans évaluation. La période révolutionnaire a été caractérisée par une volonté d'utiliser les langues nationales dans le cadre de l'alphabétisation des adultes. La question du bilinguisme dans le système éducatif formel n'a pas connu une évolution avec l'arrêt de l'expérience de la « réforme pour le développement communautaire ».

Néanmoins il y a eu l'utilisation des langues dans l'administration publique à travers la nomenclature des textes officiels (zatu, kiti, raabo, koega etc). Cette période a connu la mise en place de l'Institut National d'Alphabétisation et de Formation des Adultes (INAF) qui était chargé de mettre en œuvre les programmes d'alphabétisation.

Avec le retour à l'ordre constitutionnel, les réflexions sur l'éducation et notamment la tenue de la conférence de Jomtien en 1990 ont abouti aux Etats Généraux de l'Education en septembre 1994. Ces états généraux ont permis de diagnostiquer le système éducatif afin de déceler les maux qui le minent. Le constat a été fait que le rendement interne du système éducatif formel 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.

Pour améliorer l'accès et la qualité du système éducatif, le gouvernement a lancé un appel à la société civile et aux acteurs du privé pour qu'ils s'engagent dans la recherche et la mise en œuvre de formules alternatives d'éducation et d'approches pédagogiques. C'est ainsi qu'à partir de 1994, diverses formules d'enseignement bilingue LN/Fr ont été expérimentées tant dans l'éducation formelle que celle non formelle.

Pour matérialiser cet engagement politique, plusieurs structures ont vu le jour pour promouvoir l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif : au ministère en charge de l'éducation nationale : INA (ex INAF), IPB (actuelle DGREIP), DCEM (ancienne cellule de réflexion et service de la DGEB), etc.

au ministère en charge de la recherche : le Département Linguistique et Langues Nationales (DLLN), le Département de Linguistique de l'Université de Ouagadougou. En 1996, la toute première loi d'orientation de l'éducation n°13/96/ADP du 9 mai 1996, a été adoptée pour organiser le système éducatif notamment la prise en compte des langues nationales et leur enseignement.

Plus tard, la loi 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant orientation de l'éducation a été adoptée mettant en exergue le besoin d'utiliser le bilinguisme à travers son article 10 qui stipule que « *les langues d'enseignement utilisées au Burkina Faso sont le français et les langues nationales aussi bien dans la pratique pédagogique que dans les évaluations* » et que « *d'autres langues peuvent intervenir comme véhicules et disciplines d'enseignement dans les établissements d'enseignement conformément aux textes en vigueur* »,

En plus des textes de loi plusieurs programmes et stratégies ont été mis en œuvre. Il s'agit entre autres le PDDEB, le PDSEB, le PSEF, la Stratégie de la Mobilisation Sociale pour l'Education Bilingue (STMSEB), la Stratégie pour la Généralisation de l'Education Bilingue (SGEB), la Stratégie de Pérennisation des Formations des Enseignants de l'Ecole Bilingue (SPFEEB), etc.

En plus, des dispositions pour l'extension des écoles bilingues ont été prises. Il s'est agi de transformer les écoles classiques en écoles bilingues selon les demandes communautaires. Ces transformations sont effectives depuis 2009.

Depuis plus d'une décennie, les Ecoles Bilingues (EB) rencontrent des difficultés dans leur phase de généralisation. Les résultats des études et de la récente enquête indiquent que l'école bilingue peine à se développer par rapport aux objectifs ou à la philosophie qui lui étaient assignés.

3.2. Intérêt et justification de l'éducation bilingue

Depuis l'indépendance, les gouvernements successifs du Burkina Faso ne cessent de déployer d'énormes efforts pour une éducation pour tous et de qualité. Avec la mise en œuvre des écoles bilingues, le système éducatif a fait un bond qualitatif pour s'adapter aux réalités locales et répondre aux besoins des communautés. En effet, au-delà de la sauvegarde et de la valorisation de nos langues nationales, l'éducation bilingue (EB) permet :

Au plan culturel, l'intégration de contenus culturels endogènes (musique, chant, danse, contes, proverbes, devinettes...) dans les enseignements/apprentissages et le développement chez les apprenants, des compétences scolaires et culturelles.

Les sortants de ces écoles réussissent à s'insérer dans le tissu économique de leurs milieux et contribuent au développement local.

Cette démarche permet aussi l'attachement à la patrie et à ses valeurs.

Au plan de la production, les activités menées suscitent chez les apprenants le goût et l'intérêt à la production pratique et manuelle (artistique : peinture, teinture...). Au plan pédagogique, l'utilisation de la L1 à côté du français, le lien entre l'école et la production, permet de faciliter les enseignements/apprentissages et contribue à élever

le taux de réussite scolaire ; Le lien école et production favorise l'apprentissage de petits métiers, contribuant ainsi à la lutte contre l'exode rural et le chômage. En sus de ces forces ci-dessus citées, il y a aussi que l'EB : minimise les déperditions scolaires ; fait la promotion de la culture nationale ; contribue à la réduction de la durée de la scolarité de six (6) à cinq (5) ans ; facilite le dialogue interculturel et par ricochet, l'intégration des peuples ; renforce les savoirs, savoir-faire, savoir-être acquis en famille et dans le milieu ; permet aux parents de participer activement à la vie scolaire et à la formulation des besoins éducatifs dans le cadre de la discussion curriculaire ; induit la transparence dans la gestion de la chose publique et l'ouverture des portes à une vraie démocratie à la base.

Enfin, l'EB permet de rendre opérationnelle la vision holistique du système éducatif par la mise en œuvre (place) du CEBAM : Espace d'Eveil Educatif (3 E), Ecole Primaire Bilingue (EPB) et de Collège Multilingue Spécifique (CMS).

Les écoles bilingues ont connu une évolution depuis le début de leur mise en œuvre. De deux (02) écoles en 1994, elles s'étendent aujourd'hui à 276 sur toute l'étendue du territoire. Ainsi, sur le plan linguistique, d'une langue nationale, les EB en comptent aujourd'hui dix (10).

Cette extension géographique et linguistique n'a pas toujours maintenu l'efficacité interne et externe souhaitée dans le processus éducatif. En effet, les résultats scolaires ont varié selon les années, mais aussi entre la phase expérimentale et le transfert à l'Etat. Le tableau ci-dessous donne les détails sur cet indicateur de qualité du processus éducatif :

Tableau 1 : Evolution des résultats à l'examen du CEP des apprenants des écoles bilingues de 1998 à 2021

Année	Nombre d'écoles	Nombre de langues nationales	Candidats présents	Taux de succès
1998	02	01	53	52,83% (1)
2002	04	02	92	85,02%
2003	03	01	88	68,21%
2004	10	04	259	94,59%
2005	21	06	508	91,14%
2006	40	07	960	77,19%
2007	47	07	1540	73,97%
2008	75	07	1852	61,66%
2009	94	08	1984	72,65%
2010	91	08	2834	60,38%
2011	90	08	2982	61,77%
2012	87	08	3051	65,32%
2013	87	08	2853	59,65%
2014	98	08	3496	81,89%

2015	120	08	2384	69,33%
2016	144	08	2418	55,80%
2017	160	09	5299	65,75 %
2018	158	09	5151	56,73 %
2019	136	09	6449	41,01%
2020	187	9	6685	57,35%
2021	187	09	6522	53,17

Source : DCEM/DGEFG/MENAPLN

Il ressort que sur 6 sessions successives du CEP durant la phase expérimentale (2002 à 2007), les résultats du CEP ont été satisfaisants. En effet, le taux moyen est de 81,69% en 5 ans de scolarité contre 68,74% en 6 ans de scolarité pour le taux national.

Après le transfert à l'Etat en 2007, le constat est que les résultats des écoles bilingues, quoique toujours satisfaisants, évoluent en dents de scie, mais en baisse depuis les cinq (05) dernières années.

En plus de cette baisse des résultats scolaires, plusieurs autres constats peuvent être énumérés :

Le retour de certaines écoles bilingues à la forme classique sur demande expresse des communautés ;

L'abandon des pratiques liées à la culture et à la production ;

La faible demande d'ouverture d'écoles bilingues ou de transformation progressive des écoles classiques ;

Le départ d'enseignants des écoles bilingues vers les écoles classiques ;

Le faible engagement des acteurs ;

La faible implication des communautés ;

Les mentalités en défaveur des écoles bilingues

Partant de ces constats, il s'avère nécessaire de faire un diagnostic des maux qui minent les écoles bilingues pour l'élaboration d'un document de promotion et la généralisation de l'éducation bi-plurilingue au Burkina Faso.

3.3. Les principaux acteurs de promotion des langues nationales

En vue de la promotion des langues, des acteurs ont œuvré au développement des formules éducatives bilingues. Ce sont d'une part des formules de l'éducation formelle telles que les Ecoles Satellites (ES), les centres Banma Nuara1 (CBN1) et les Ecoles Primaires Bilingues (EPB).

D'autre part, il y a les formules de l'éducation non formelle à l'instar des Centres d'Education de Base Non Formelle (CEBNF), les Ecoles Communautaires (ECOM), les Centres Banma Nuara 2 (CBN2), l'Ecole du Berger et de la Bergère et l'Alphabétisation/Formation Intensive des jeunes des 9-15 ans pour le développement (AFID).

Quelles sont les particularités des formules et approches bilingues au niveau de l'éducation formelle ?

La formule MENA-Solidar

L'éducation bilingue telle que conçue et expérimentée par le promoteur utilise le bilinguisme additif en partant des acquis des langues nationales pour faciliter les acquisitions en français tout au long du cursus primaire. Il s'agit d'un continuum d'éducation pour les enfants de 3 à 16 ans comprenant trois (3) niveaux ou cycles de base qui sont :

1er niveau : l'Espace d'Eveil Educatif (ou 3 E) pour les enfants de 3 à 6 ans ;

2ème niveau : l'Ecole Primaire Bilingue pour les enfants de 6 à 12 ans ;

3ème niveau : le Collège Multilingue Spécifique (CMS) pour les enfants de 12 à 16 ans. C'est le type de formule bilingue utilisé dans l'éducation formelle où « L'enseignement est d'abord donné dans la langue de l'élève (L1) qui reçoit des cours de seconde langue (L2) jusqu'à ce qu'il soit en mesure de poursuivre ses études dans cette deuxième langue ».

Elle est également multilingue dans la mesure où elle emploie plusieurs langues nationales auxquelles sont associées plus tard (dans le post-primaire) plusieurs autres langues, nationales, étrangères et/ou internationales.

Dans la formule MENA-Solidar, deux approches y sont développées pour améliorer la qualité des enseignements-apprentissages. Il s'agit de l'approche ELAN de la lecture-écriture et de l'approche EdM.

L'approche ELAN de la lecture-écriture

Elle propose des stratégies efficaces d'enseignement/apprentissage en lecture-écriture. Au départ, elle a été expérimentée à partir de l'année scolaire 2013-2014 dans les classes bilingues LN/Fr de la région du Plateau Central. C'est plus tard qu'elle est introduite dans les classes monolingues du primaire ayant le français en partage avec l'appui de l'UNICEF. Cette approche est en phase d'extension avec cinq (05) langues : moore, dioula, fulfude, gulmancema et bissa.

L'introduction de cette approche vise à améliorer les acquisitions des apprenant-e-s en lecture-écriture afin de faciliter celles des autres disciplines telles que les mathématiques, les sciences de la vie et de la terre et les sciences sociales (histoire, géographie, éducation civique et morale...). Elle suscite le goût de la lecture et de la production écrite chez les apprenant-e-s.

L'approche EdM (Enfants du Monde)

Le programme mis en œuvre en partenariat avec EdM vise la mise en place de « processus éducatifs qui assurent une appropriation théorique et pratique de connaissances permettant de comprendre et de transformer la réalité dans laquelle les apprenants sont insérés ». Cette approche dénommée Pédagogie du Texte (PdT) a d'abord été expérimentée dans des formules de l'éducation non formelle puis

introduite dans les écoles bilingues morephones à partir de l'année scolaire 2017-2018 dans les régions du Centre, du Centre Sud, du Centre Ouest et du Plateau Central.

Elle repose sur un ensemble de principes fondés scientifiquement sur les apports les approches les plus pertinentes des Sciences de l'éducation (linguistique textuelle, psychologie socio-interactionniste, les didactiques des disciplines, etc.). Adaptée aux spécificités de chaque contexte socioculturel, elle vise à transformer les processus d'enseignement et d'apprentissage, à travers notamment : (1) l'organisation des contenus d'enseignement/apprentissage en quatre domaines disciplinaires au moins ; (2) un lien organique et fort entre théorie et pratique ; (3) l'interdisciplinarité, avec des contenus organisés sous forme de problématiques et la planification/conduite des apprentissages par le biais de séquences didactiques ; (4) la confrontation entre savoirs endogènes et exogènes ; (5) le bilinguisme tout au long du cursus et l'interculturalité ; (6) l'importance centrale à accorder au texte dans la conduite des enseignements/apprentissages ; (7) le développement de capacités psychiques supérieures³⁷.

La formule TIN-TUA³⁸

L'expérience des centres Banma Nuara³⁹ a commencé en 1991 à Fada N'Gourma avec des adultes. La vocation première de la méthode était d'offrir aux membres des groupements Tin Tua déclarés alphabétisés, une formation leur permettant de satisfaire leurs besoins de communication en français avec l'administration et faciliter leurs déplacements dans les différentes régions du pays.

Au bout de deux ans de formation (1991 et 1992), une évaluation de performances fut réalisée et son exploitation a permis de poursuivre avec la promotion pour la présenter à l'examen du CEP.

L'expérimentation s'est poursuivie en 1993 avec des enfants d'âge scolaire (6 à 12 ans) pour un cursus scolaire de 5 ans. Le bilinguisme utilisé est de type additif.

Le Centre Banma Nuara 1 se veut être un cadre d'enseignement-apprentissage des langues (nationales et le français) en lien direct avec les réalités socioéconomiques des apprenants. En outre, le sortant peut accéder à l'école classique pour poursuivre ses études ou à une formation professionnelle.

L'expérience CBN1 ayant été concluante, l'approche a été transférée à l'Etat en 2007 pour devenir des écoles bilingues dans la région de l'Est.

Ecoles satellites (ES)

L'école satellite est une formule éducative, fondée sur le bilinguisme soustractif, dont le cursus de trois ans correspond aux trois premières années de l'école classique intégrant la langue nationale comme matière et médium. A l'issue des trois ans,

³⁷ Selon Vygotski (insérer année), il s'agit par exemple de l'attention volontaire, la mémoire volontaire, la volonté, le langage oral, le langage écrit, la pensée mathématique, la pensée logique et conceptuelle, le jugement critique.

³⁸ Ce concept en langue nationale gulmantcephone signifie développons nous par nous - mêmes

³⁹ Ce concept en langue nationale gulmantcephone signifie la connaissance élève.

l'apprenant-e rejoint une « école mère » pour poursuivre son cursus scolaire à partir de la classe de CE2. Elles accueillent les enfants de 7 à 9 ans trop jeunes pour parcourir les longues distances les séparant de l'école la plus proche.

L'utilisation des langues se présentent ainsi qu'il suit :

- 1^{re} année : utilisation de la LN et pratique orale du français ;
- 2^{ème} année : utilisation de la langue nationale et du français écrit ;
- 3^{ème} année : utilisation du français comme médium et renforcement de la LN en lecture et en grammaire.

La phase expérimentale a duré deux années scolaires 1995-1996 et 1996-1997. Une généralisation de la formule a été faite à partir de l'année scolaire 1997-1998. De nos jours, ces types d'école ont été transformés en écoles classiques.

4- Discussion des résultats

L'analyse documentaire a permis d'indiquer que la configuration spatiale des langues connaît un grand déséquilibre selon les régions. Sur la base de la configuration spatiale des langues, on distingue deux grandes régions au Burkina Faso: la région de l'Est et la région de l'Ouest.

La région de l'Est, la plus peuplée, s'étend sur 29 provinces et l'on y compte 18 langues parlées par environ 70% de la population. La région de l'Ouest, moins peuplée, couvre 16 provinces avec 41 langues parlées par environ 30% de la population (INSD, 2020). La région de l'Ouest se présente comme un damier linguistique avec une mosaïque de petits groupes ethniques. Dans la région de l'Est, la même langue (gulmancema, fulfulde, moore, par exemple) couvre plusieurs provinces, tandis que dans la région de l'Ouest, on compte jusqu'à 6 langues à l'intérieur de la même province. C'est le cas, par exemple, de la province du Kéné Dougou, de la Comoé ou du Houet.

Ce déséquilibre de la répartition spatiale des langues peut trouver son explication dans l'histoire du peuplement et l'organisation sociopolitique des différents groupes ethniques.

Les résultats ont abouti à la réalité que la promotion des langues nationales est une volonté politique au Burkina Faso. Pour se faire la promotion de la compétence multilingue des enseignants/tes est une des meilleurs moyens pour y parvenir. En effet, pour une meilleure un meilleur aboutissement des actions de promotion des langues nationales, il faut au préalable mettre l'accent sur l'amélioration des compétences linguistiques des enseignants/tes.

Il faut aller au-delà d'une simple description du phénomène et la phase interactive devrait dépasser cette description, même détaillée, entre maître et élève. Selon (E. Charlier, 1989, p.42) « *L'enseignant perçoit sélectivement la situation éducative. Il traite certaines informations en interaction avec ses schèmes mnémotiques et envisage différentes solutions possibles. Le choix des conduites pédagogiques, c'est-à-dire les décisions prises dépendent de la valeur subjective que le formateur accorde aux différentes possibilités d'actions et à son estimation de leurs conséquences.* ».

Selon le Conseil de l'Europe, « L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variées et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. » (Conseil de l'Europe, 2005, 15).

Nos résultats ont relevé la nécessité d'une plus large diffusion du Document de la Politique linguistique du Burkina Faso. Elle a adoptée en décembre 2021 et couvre la période 2021-2030 visant à renforcer les capacités humaines, l'implication et la participation citoyenne de tous les Burkinabè dans le développement local, culturel et politique de notre pays en intégrant les langues nationales dans le système institutionnel national (MENAPLN, 2021). En effet, cette politique dotée de stratégie de mise en œuvre et d'instruments d'application dont les arrêtés d'application reste peu connu des acteurs de la mise en œuvre de la politique linguistique. Selon un interviewé « *Il n'y a eu aucun progrès en matière de promotion des langues nationales malgré la dénomination du ministère* ».

Selon une autorité éducative interrogée, « Les objectifs des actions entreprises dans le domaine la mise en œuvre de la politique linguistique s'inscrivent à l'intérieur des missions et des finalités plus générales du MENAPLN et portent en particulier sur les droits des individus, la cohésion et l'inclusion sociales, la compréhension interculturelle, l'égalité dans l'accès à une éducation de qualité intégrant les savoirs locaux endogènes ».

Dans le sens de l'apprenant utilisateur de langues nos résultats sont parvenus au fait que quel que soit leur statut, toutes les langues sont ainsi prises en considération par les élèves qui ne négligent pas une langue donnée au détriment d'une autre. « *J'aimerais avoir l'opportunité d'apprendre une ou d'autres langues du Burkina Faso. Puisque je vais connaître une autre culture, d'autres façons de faire* ».

Conclusion

La société africaine est une société bien organisée dans la hiérarchisation que dans la formation des différentes couches sociales. La société gourmantché est préoccupée par la pérennisation des valeurs ancestrales et culturelles. Elle considère l'enfant comme un bien précieux, lui transmet les valeurs humaines et ancestrales, le socialise, et chaque couche sociale joue son rôle qui lui est clairement défini. A l'adolescence le jeune garçon par l'école des adultes passe de l'adolescence à l'adulte,

il devient un être social accompli, responsable, autonome, capable de procréer et de bien jouer son rôle de chef de famille. L'éducation de la jeune fille est également assurée, elle devient une femme accomplie une mère responsable, capable de bien tenir son foyer et devient un membre entier de la société.

Tous les aspects de la société africaine traditionnelle sont enseignés et transmis de génération en génération, certaines connaissances sont enseignées par initiation et sont tenues secrètes.

Références bibliographiques

BATIONO Zomenassir Armand, KABORE Amado, NIKIEMA Yamba Louis (2021).

Langues nationales et éducation de qualité par le bi-plurilinguisme. Le cas du Burkina Faso, in Graphies francophones, pp.221-235 Burkina Faso

CARTY, M, « Clan, lignages et groupements familiaux chez les Gourmantchés de la région de DIAPAGA », L'homme, avril-mai 1966, VI n°2, p 48-49

Charlier E., 1989, Planifier un cours c'est prendre des décisions, Bruxelles, De Boeck.

COMPAORÉ, R. Auguste. Maxime (1995). L'école en Haute-Volta : une analyse de l'évolution de l'enseignement primaire de 1947 à 1970, Thèse de Doctorat unique d'Histoire, tome 1, Université de Paris VII, tome 1, 415 p.

Conseil de l'Europe, 2005, Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, Didier.

Direction générale de l'éducation non formelle (2021). Apport de l'éducation non formelle dans le processus de l'édification de l'éducation bi-plurilingue au Burkina Faso, 21 p.

DOUGOUDIA LOMPO J., 2017, « Adolescence et éducation en milieu traditionnel gourmantché (Burkina Faso), L'Harmattan, 5-7, rue de l'Ecole-Polytechnique ;75005, Paris

IDANI, G, Les cérémonies d'initiation en pays Gourma-République de Haute-Volta, Paris, mémoire de stage, I.I.A.P., 1966-1967.

ILBOUDO Paul Taryam, (2006). Education bilingue : un continuum éducatif comme alternative au système éducatif de base formelle au Burkina Faso, Synergies Afrique centrale et de l'ouest, no 1, année 2006.

KABORE Amado (2015). Réformes et politiques éducatives au Burkina Faso de 1960 à 2015 : place des acteurs nationaux et internationaux dans les stratégies de

financement de l'éducation de base, Université Ouaga I, Pr Joseph Ki Zerbo,

Thèse unique de Doctorat, 503 p.

Langues nationales et éducation de qualité par le bi-plurilinguisme. Le cas du
Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation et Solidar Suisse (2015). Le

Continuum d'éducation de base multilingue au Burkina Faso : Évaluation de
sa mise en œuvre par l'État depuis 2007, Rapport final, 104 p.

Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation, Direction du continuum
d'éducation multilingue (2017). Stratégie de généralisation de l'éducation bi-
multilingue au Burkina Faso (non adoptée)

Moussa, S. B. (1980). Évaluation de la situation de l'alphabétisation en Haute-Volta,
Document technique, n° de série : FMR/ED/ED/LAR/80/174, Paris,
UNESCO, 24 p.