



LES LANGUES NATIONALES DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF : LA DIFFICILE QUESTION DU PASSAGE À L'ÉCHELLE

[Étapes de traitement de l'article]

Date de soumission : 13 - 02 - 2025 / Date de retour d'instruction : 08 - 03 - 2025 / Date de publication : 23 - 04 - 2025

Mamadou Lamine SANOGO

Directeur de recherche en sociolinguistique, responsable du LELAC, président du
comité MOST / UNESCO – INSS

✉ malamine1@gmail.com

Résumé

Les langues nationales apparaissent de plus en plus comme une composante essentiellement sinon incontournable dans la question éducative dans l'Afrique postcoloniale. Au Burkina Faso, de nombreuses expériences menées dans ce domaine ont montré tout l'intérêt qu'il y a à les inclure dans le système éducatif et, pour plusieurs raisons. Cependant, plus de 60 années après les indépendances, la généralisation de cette innovation tarde à arriver et même si la politique linguistique actuelle connaît pas une rupture avec l'ordre ancien et ce, depuis décembre 2023. Le présent texte montre que l'exclusion des langues dans le système éducatif est le résultat d'un long processus idéologique soutenu par une politique brutale et une recherche scientifique en pleine subordination. Toute ces orientations en matière de politique linguistique, à l'heure actuelle, ont passé sous silence cette donnée qui a pourtant forgé la mentalité des Africains d'aujourd'hui devenus les acteurs de la récupération et de l'appropriation d'un discours politique dominant. La confrontation entre les scientifiques actuels occulte également une dimension importante de cette histoire : il ne suffisait que quelque chose soit scientifiquement prouvée pour être politiquement applicable.

Mots-clés

Politique linguistique, idéologies linguistique, diglossie, bilinguisme, reformes éducatives

Abstract

National languages are increasingly emerging as an essential, if not unavoidable, component the educational question in post-colonial Africa. At Burkina Faso, numerous experiments in this field have demonstrated the importance of interest in including them in the education system, for several reasons. However, more than 60 years after independence, the widespread the widespread adoption of this innovation is slow in coming, and even if current language policy has not broken with the old order since December 2023. This text shows that the exclusion of languages in the educational system is the result of a long ideological process supported by brutal politics and subordinate scientific research. All of the language policy guidelines currently in force have ignored this fact. have overlooked the fact that the mentality of today's Africans mentality of today's Africans, who have become actors in the recovery and appropriation of a dominant

political discourse. The confrontation between scientists also obscures an important dimension of this history: it was only history: it wasn't enough for something to be scientifically proven to be politically applicable.

Keywords

Language policy, language ideologies, diglossia, bilingualism, educational reform

Introduction

Pays d'Afrique Francophone, le Burkina Faso est confronté depuis son accession à l'indépendance en 1960 à une crise éducative sans précédent. En effet, ce pays, à l'instar des autres colonies a renoncé à sa culture, à ses us et coutumes, à ses langues... à son identité. Jugés dévalorisantes, sataniques, voire diaboliques par le discours colonial, les Africains sortent d'une centaine d'année d'occupation marquée par une exploitation économique mais surtout par un traumatisme culturel jamais égalé dans les politiques coloniales sur les autres continents.

Ainsi, dans le domaine de l'éducation, les manifestations des conséquences de la colonisation sont plus que catastrophiques. Sur le plan de la politique éducative, les Africains ont renoncé à leur système traditionnel qu'étaient les cercles d'initiation auxquels seules les personnes vivant avec un handicap prononcé étaient dispensées. Sur le plan culturel, la mission civilisatrice a déraciné les générations futures en faisant des plus aptes en apprentissage de langue seconde des auxiliaires de l'administration coloniale « sans prétention académiques ».

Cependant, depuis les premières périodes des luttes pour l'indépendance, les précurseurs qui ont perçu les conséquences culturelles et linguistiques de la politique coloniale ont tenté de trouver des solutions aux problèmes hérités. Ainsi, sur la question fondamentale de la place et du rôle que doivent occuper les langues africaines dans la vie nationale de façon générale et dans le système éducatif en particulier a été posée depuis 1953² puis réitéré en 1956. Plus proche de nous, le choix du « tout en français » issu de l'aventure coloniale a conduit dans l'impasse et ce, dans bien de domaines : Français mal maîtrisé et langues nationales ignorées, oubliées et marginalisées sont entre autres les principales caractéristiques et conséquences de cette gestion catastrophique du système éducatif. Mais, le réveil a été comme un

² Congrès de Paris, puis de Rome



cauchemar car « la mission civilisatrice » a donné des résultats en deçà des espérances. « L'Afrique est en panne » comme l'écrivait Jacques Giri (1987) surtout lorsqu'elle dort sur la natte des autres, (Ki-Zerbo -1989). C'est donc dans ce contexte que s'inscrit la problématique de la crise de l'enseignement dans laquelle l'école apparaît, d'après Ki-Zerbo J. (1990) comme « une prothèse venue d'ailleurs ».

Comme il fallait s'y attendre, les grandes ambitions comme l'élévation du taux de scolarisation prôné par l'Organisation de l'Unité Africaine dans sa charte, la révision des contenus des programmes ainsi que la hausse de la part du budget consacré à l'éducation... affirmées à Adis Abeba en mai 1961 n'ont pas été réalisées. Le choix du français comme unique langue d'enseignement par la méthode directe a apporté des résultats plus que décevant. La baisse du niveau de français est devenue le cri de cœur qu'on chante en chœur dans les milieux éducatifs de tous les pays d'Afrique francophone. Les langues nationales sont exclues de l'école depuis les premières tentatives d'introduction par Jean Dard en 1817 (Fall M. (2003). Les solutions qui envisagent leur retour dans le système éducatif sont confrontées à la non-préparation, au tâtonnement généralisé, à l'incertitude des élites francophones et au manque de volonté politique des gouvernants. Si l'Afrique est mal en point avec tous les maux qu'on connaît, c'est bien dans le domaine de l'éducation que le problème est plus criard. Et la situation éducative en Afrique est sinistrée et on en vient à formuler des interrogations :

Quel bilan peut-on faire des reformes en matière de politiques linguistiques dans le système éducatif actuel ?

Quels sont facteurs favorables et défavorables à l'introduction des langues nationales dans le système éducatif ?

Le présent texte a pour but de présenter le parcours politique linguistique du Burkina Faso. Les présentes réflexions se focaliseront essentiellement dans le domaine de l'éducation tant les efforts sont essentiellement orientés vers ce sous-secteur depuis la conférence de Téhéran en 1965. Il s'agit d'une manière plus explicite d'analyser la contribution de la recherche scientifique, notamment les sciences du langage, à un système éducatif en perpétuelle restructuration.

Aussi, allons-nous fonder nos réflexions sur deux hypothèses : Dans un premier temps, nous pensons qu'en matière de politique de développement, en général et particulièrement dans un domaine aussi sensible que le choix de la langue d'éducation, les progrès scientifiques en matière de recherche ne suffisent pas pour résoudre le

problème. En second lieu, nous pensons que la question des langues nationales qui est au cœur de la difficile réforme des politiques éducatives devrait se démarquer des engagements traditionnels consistant à créer des micro-projets visant à se donner bonne conscience. La solution ne viendra que d'une refondation totale du système éducatif, refondation dans laquelle la redéfinition de la politique linguistique devra occuper une place déterminante.

Notre cadre de référence scientifique qui guidera les présentes réflexions est la glottopolitique de l'école rouennaise. Louis Guespin et Jean-Baptiste Marcellesi (1983 : 5) définissent le terme *glottopolitique* comme suit :

« Il désigne les diverses approches qu'une société a de l'action sur le langage, qu'elle en soit ou non consciente : aussi bien la langue, quand la société légifère sur les statuts réciproques du français et des langues minoritaires (...) »

L'intérêt premier pour ce texte est qu'il s'inscrit dans un contexte de crise marqué par la prise de conscience du rôle incontournable des langues nationales dans le développement et plus particulièrement, dans le système éducatif. Cette situation a pour conséquence le trop de privilège accordé au français. Cependant, à regarder de près, les prises de positions divergentes en matière de réflexion sur la question des langues nationales n'ont pas beaucoup évolué. Si les optimistes sont souvent aveuglés par des résultats incertains, comme l'écrivait Sanou F. (1994 : 16), les pessimistes n'ont plus n'ont pas convaincu lorsqu'ils accablent le choix de la langue française de tous les maux du système éducatif. Dès lors, les débats à propos de la politique linguistique au Burkina Faso apparaissent comme un conflit opposant deux camps irréductibles.

Le présent texte sera comportera deux points essentiels : Dans un premier temps, nous allons faire l'Etat des lieux de la question dans le système éducatif de la période coloniale à l'indépendance. Ensuite, en deuxième lieu, nous allons analyser l'attitude de la communauté scientifique nationale sur cette question de l'indépendance à nos jours.

I. De la période coloniale à l'indépendance

Pour rappel, la question des « langues africaines », a été posée dès les premiers instants de l'instauration de la politique coloniale avec une forte pression dans le domaine éducatif. Confrontée d'abord à l'influence des musulmans « lettrés



fanatiques » constituant un obstacle majeur à « la mission civilisatrice », l'administration coloniale va prendre une série de mesures dont les fondements philosophiques reposent sur la non-reconnaissance des cultures et donc, des langues des colonisés. En effet, reprenant les théories racistes sur l'origine des langues et la défense de la thèse de la supériorité de la race arienne s'en suivra ce que Houis M. cité Calvet L.-J. (1974 : 39). par a appelé la « compromission de science et de la politique ». Ainsi, après une première partie de tolérance, l'administration coloniale, niant le caractère de langue aux « idiomes africains » va mettre fin à la toute première tentative d'octobre 1816.

Ainsi, outre l'objectif assigné à l'école qui était que de semer l'amour de la France à travers sa langue et sa culture dans le cœur de la jeunesse indigène des colonies, celle-ci va avoir pour attribution de former les auxiliaires et ce, à travers ce que Vigner G. (1998 : 100) a considéré comme « *L'enseignement du français s'inscrivait donc dans une visée de scolarisation restreinte* ».

En effet, lorsque Jean Dard ouvrait la première école française école à Gorée en 1816, il a été confronté à la première crise linguistique de terrain. Les enfants *bambara*, *wolof*, *serère*, *sonkinke*... qu'il recevait pour la première fois parlaient leurs « langues maternelles » et les expressions françaises qu'ils arrivaient à réaliser, par miracle, étaient teintées des structures et sons de ces langues. Il en conclut que l'école mutualiste en vigueur en France provoquait chez les jeunes africains un choc culturel. L'histoire lui donnera raison puisqu'en 1925, soit en 10 ans d'enseignement, sur les 125 élèves qui avaient été à cette école, aucun n'a pu parler le français. Jean Dard entrepris dès 1817 d'étudier la langue de ses élèves afin de pouvoir – par la méthode contrastive – leur enseigner le français à partir des structures des langues sources. De ces travaux, nous aurons le premier recueil de grammaire bambara et wolof (Galtier G. (1980). Mais, la solution de crise scolaire telle qu'envisagée par Jean Dard va à l'encontre des visées assimilationnistes vulgarisées par la propagande coloniale. Selon cette propagande, les « dialectes et idiomes africains » n'ont ni structure, ni éléments fonctionnels réels. La réaction de l'administration coloniale se fera pas attendre et Jean Dard sera relevé ; pire, l'enseignement du français passe sous la tutelle du ministère en charge de la guerre en lieu et place de celui en charge de l'éducation.

Notons que son action a cependant le mérite de poser pour la première fois le rapport entre la langue du colonisé et la langue du colonisateur dans leur relation conflictuelle. Mais si les visées de Jean Dard sont essentiellement didactiques et pédagogiques, les

effets de sa méthode vont avoir des implications politiques très importantes pour la suite de l'histoire de l'école en Afrique noire et de la politique linguistique dans les colonies françaises.

Après Jean Dard viendront les religieux dont les Sœurs de Saint Joseph de Cluny en 1823 et les Frères Ploermel en 1847. Cependant et malgré toute l'énergie dépensée pour faire « assimiler les enfants africains », la méthode des religieux sera un échec. Après six années d'enseignement, le seul résultat qui vaille la peine d'être montrée reste la maîtrise de l'écriture par les élèves, ce qui est loin d'être la préoccupation première de leurs employeurs. Les méthodes des Frères, d'après Boubacar Ly (2000 : 332) :

« présentaient la caractéristique de consister à faire réciter des manuels. Autrement dit, l'enseignement était essentiellement livresque et ne favorisait pas du tout l'expression en français et la maîtrise orale de cette langue. En définitive, les élèves apprenaient des tas de choses sans toujours comprendre ce qu'ils apprenaient, la langue française – que par ailleurs ils ne parlaient pas- leur échappait (...) Ils finissaient à force de pratique, répétitions, redoublements et longues scolarités par parler le français, mais souvent avec une prononciation défectueuse en raison des interférences avec le wolof ».

L'évaluation de la méthode des Frères a abouti à la conclusion selon laquelle le niveau de français parlé par les élèves n'a pas atteint les résultats escomptés. La situation de l'époque se caractérise d'après Fall M. (2003 : 154) par :

- « la faiblesse de niveau des élèves en français malgré tout ce qui a été fait pour améliorer la qualité de l'enseignement ;
- l'indifférence des maîtres d'école ;
- la concurrence des écoles musulmanes qui, à la faveur d'une longue tradition, ont eu à s'implanter dans tout le pays ».

Ce constat amènera le gouverneur de l'époque Ponty W. à adopter une série de mesures dont l'objectif principal est d'implanter le français dans « le crâne des petits africains » et ce, par tous les moyens. Il fallait par conséquent développer un environnement favorable à l'expansion de la langue française. Parmi ces mesures sans précédents, nous avons :

- la mise sous-surveillance des écoles musulmanes à travers les mesures draconiennes comme l'autorisation préalable à l'ouverture d'une école et l'envoi obligatoire des enfants de ces écoles dans les classes de français en cours de soir ;
- l'interdiction de l'affichage public en tout autre langue que le français ;



- la création de l'internat pour les filles sous prétexte de les soustraire des mauvaises habitudes et exemples de leur milieu social d'origine ;
- la création de l'école des otages en 1857 à Saint-Louis. Cette école est destinée surtout aux enfants de chefs ;
- l'interdiction des « idiomes locaux »³ avec l'introduction du symbole dont le but est de contraindre, voire d'humilier les fautifs.

Malgré toutes ces dispositions, le niveau des élèves africains en français n'a jamais satisfait l'administration coloniale. De nombreux rapports et circulaires de l'époque rendent compte de cette situation de crise. Les préoccupations économiques et politiques viendront pousser les décideurs à adopter une réorientation stratégique de l'enseignement du français. Il s'agit cette fois d'enseigner un français utile pour accélérer la formation des auxiliaires pour des raisons essentiellement économiques. Le Gouverneur Général Brévier prend, à cet effet, un arrêté en date du 20 janvier 1832 qu'il va préciser par un autre le 26 octobre 1839 en ces termes :

« L'enseignement général doit être donné en langue française. Toutefois, l'emploi des idiomes indigènes peut être autorisés dans les cours pratiques et centres d'éducation indigènes ».

Pour clore ce point, disons que la conférence de Brazzaville en 1944 a n'a pas eu comme seul effet la démonstration de la volonté d'émancipation politique des Africains. Elle a aussi été le cadre de redéfinition d'une réforme pédagogique profonde dans l'enseignement de la langue française dans les colonies. Cette nouvelle réforme se fondait sur ce que Fall M. (2003) appelle « un programme de scolarisation adapté au génie, aux coutumes, aux besoins des populations ainsi qu'à l'économie du pays ». C'est cette réforme qui viendra apporter « des mesures de tolérance » dans l'usage des langues africaines dans certains types d'école.

Comme on le voit, l'enseignement du français dans la partie historique du Soudan Français à laquelle a appartenu la Haute-Volta coloniale a été jalonné de crises. Il s'agit de crises du système éducatif, de crises linguistiques, de crises politiques, et de crise des pédagogies... Si les langues africaines et l'arabe sont mises au banc des accusés, force est de reconnaître que les 128 ans d'enseignement du français (1816 à 1944) ont été caractérisés par la recherche permanente d'une meilleure stratégie. Les langues africaines ont été d'abord introduites puis évacuées et ensuite tolérées ; toutes ces manœuvres avaient pour finalité la recherche d'une assise importante de la langue française. Le fameux ouvrage de Davesne intitulé « La langue française, langue de

³ Cette dernière mesure est prise par décret n°1207 du 27 octobre 1911.

civilisation en Afrique Occidentale Française » éditée en 1933 à Saint-Louis viendra mettre fin à toute tentative de retour et ou de recourt aux langues africaines.

II. De l'indépendance à nos jours

Les causes récentes de la prise de conscience de la question des langues africaines, disons langues nationales remontent à la lutte pour l'indépendance. Cette période sera marquée dans un premier temps par les engagements volontaristes des panafricanistes dont Kouamé Nkrumah. Pour ces derniers, la marginalisation systématique des langues africaines n'avait que trop duré et les Africains qui avaient sans doute goûté aux idées de l'universalité, de souveraineté et de liberté avaient entrepris de marquer leur volonté de s'affirmer.

A la suite de cet éclairage des élites indépendantistes et panafricaines, l'UNESCO prendra le relais de la campagne en faveur de l'éducation en « langue maternelle ». Les Africains qui étaient plus confrontés que les autres à la crise de l'éducation vont faire l'objet de nombreuses sollicitations et recommandation de la part des experts. Ainsi, les nombreux congrès et assemblées de cette organisation s'acharneront à montrer les limites des choix coloniaux et les avantages d'une réforme basée sur l'adoption des langues maternelles. Les congrès les plus marquants dans la prise de conscience de l'importance des langues maternelles restent la conférence de 1965 à Téhéran sur l'alphabétisation fonctionnelle et celle de 1981 à Conakry sur la définition d'une stratégie relative à la promotion des langues africaines.

A ces pressions géostratégiques s'ajoutent les travaux d'intellectuels africains et africanistes qui ont rencontré un écho favorable chez les populations. Il s'agit de l'appel lancé par le Professeur Momouni du Niger en 1969, des travaux d'éminents chercheurs comme Houis M. Alexandre P. (1962) et ceux du continent dont Ki-Zerbo J. (1990) et Cheikh Anta Diop (1979 : 415) :

"Il est plus efficace de développer une langue nationale que de cultiver artificiellement une langue étrangère ; un enseignement qui serait donné dans une langue maternelle permettrait d'éviter des années de retard dans l'acquisition de la connaissance."



A ces facteurs anthropiques se sont ajoutés des éléments géopolitiques comme le déclin du français dans le monde suite à la montée de l'anglais. Cette dernière langue domine désormais les grandes tribunes internationales comme l'ONU, le système universitaire et la recherche ainsi que les grandes innovations techniques et technologiques. Dès lors, le caractère universel de la langue de Molière tant chanté par les premiers écoliers africains, l'esthétique linguistique que cette langue incarnait dans l'imaginaire et les représentations linguistiques ainsi que les valeurs de défense de droit de l'homme sont apparus aux populations comme des éléments d'une propagande désuète.

Mais notons que c'est la lecture de la crise du système éducatif dans les pays d'Afrique qui viendra donner plus de poids à cette pression en faveur des langues nationales. En effet, le système éducatif qui ne s'est réellement plus jamais bien portée depuis la période coloniale (Ki-Zerbo J. (1990) se caractérisera par une série de crises ou insuffisances dont les plus importantes sont :

- la difficulté à réduire le taux d'analphabétisme⁴. Nous sommes encore à un taux (28,2% en 2003 : source INSD) du fait de l'échec de l'école ;
- le peu d'intérêt accordé à l'alphabétisation des adultes ;
- l'offre scolaire est restée toujours insuffisante : 40 % de taux de scolarisation en 2002 ;
- programmes inadaptés et désarticulés ;
- Les résultats dans les acquisitions de connaissance sont souvent médiocres, faute notamment d'utiliser les langues maternelles pour les apprentissages de base.

Si cette crise concerne l'ensemble des pays, au Burkina Faso, ces manifestations sont importants comptes tenus de la spécificité du pays, pauvre sans ressource naturelle et réservoir de main d'œuvre :

- des rendements internes faibles ;
- les taux élevés de redoublement et de déperdition
- les acquisitions scolaires qui sont d'un niveau relativement bas
- la faiblesse des taux de succès aux examens

⁴ Le taux d'alphabétisation se calcule à partir du rapport entre le nombre de personnes de 15 et plus sachant lire et écrire rapporté à la population générale.

C'est donc dans ce contexte maqué par la crise de l'éducation et la recherche d'une meilleure stratégie d'enseignement du français que la question des langues nationales a resurgi. Un certain nombre de projets devant contribuer à la résolution de cette crise va favoriser le retour des langues nationales dans le secteur de l'éducation. Nous les présentons dans l'ordre chronologique :

a. L'école rurale en 1961 : Créée dans le but de former les jeunes ruraux en français fondamental et moderniser par la même occasion l'agriculture, le projet école rurale se fixait deux objectifs : la lutte contre l'analphabétisme et l'autosuffisance alimentaire.

Le choix du français comme médium dans ces écoles associées au manque d'une méthode d'enseignement adapté à ce public particulier vont constituer les principales raisons évoquées pour fermer ces écoles après l'évaluation.

b. Les Centres de Formation des Jeunes Agriculteurs (FJA) en 1974 : Les insuffisances de l'école rurale ont emmené les décideurs à concevoir une nouvelle structure destinée au monde rural. A la différence des premières innovations, les Centres de Formation des Jeunes Agriculteurs (FJA) préconisent l'alphabétisation et la formation en langues nationales. Mais le français sera maintenu comme matière pour des raisons « d'ouverture au monde ».

L'introduction des langues nationales dans le système éducatif à ce niveau n'a pas apporté les résultats escomptés. Pire elle a été la principale cause de l'échec de ces écoles qui ont maqué de passerelle vers l'enseignement classique. L'Etat ne prévoyant aucune disposition pour mettre les acquis de l'apprentissage des langues nationales à profit, les CFJA ont été de réels centres d'échec scolaire car ceux issus de ce système au rabais n'avait aucune opportunité.

c. Le Projet UNESCO - Haute-Volta : A la suite de la Conférence Mondiale de Téhéran en 1965 sur l'alphabétisation fonctionnel, la Haute-Volta de l'époque a décidé d'élever son taux d'alphabétisation estimé à l'époque 12% à travers un projet expérimental de 10 ans dénommée « Projet UNESCO-Haute-Volta d'accès de la femme et de la jeune fille à l'éducation ». Tout comme dans les Centres de Formation de Jeunes Agriculteurs, les centres du projet UNESCO vont être confrontés à l'éternel problème du choix d'une méthode d'enseignement des langues nationales.

d. L'OVEA (l'Organisation Voltaïque pour l'Education des Adultes), animée essentiellement des volontaires de la société civile, va être créée avec pour mission la viabilisation des activités d'alphabétisation à travers : la formation des formateurs en alphabétisation fonctionnelle ; la production des documents...

e. L'ONEPAFS (Office National de l'Education Permanente et de l'Alphabétisation Fonctionnelle et Sélective) en 1974 ancêtre de l'actuel INA, cette structure sera dénommée : Direction de l'Alphabétisation Fonctionnelle et Sélective (DAFS) le 15



septembre 1978, ensuite INAFA et enfin INA puis depuis 2002 INEBNF. Cette institution qui apparaît comme le mur de lamentation des acteurs des questions des langues nationales est en elle-même l'expression d'un malaise à travers les différents changements de dénominations et de sigles.

La question des langues nationales est désormais en bon plan car depuis 1965 à Téhéran, il n'est pas envisageable de parler d'alphabétisation sans elles. L'**Année Internationale de l'Alphabétisation (AIA)** proclamée en 1990 par les Nations Unies ainsi que la **Décade Internationale de l'alphabétisation** couvrant la période 1990-2000 seront les bienvenues dans le domaine des langues nationales.

Ensuite, avec la Révolution démocratique et populaire qui intervient en 1983, les campagnes « d'alpha-commando » puis « l'opération Commando et Bantaaré » vont apporter beaucoup d'eau au moulin des défenseurs des langues nationales. Cependant, c'est cette même révolution qui viendra mettre en coup d'arrêt à l'expérimentation de l'éducation bilingue français langue nationale. Considérées comme des écoles à double vitesse, les écoles expérimentales qui se trouvaient essentiellement en zone rurale seront fermées au nom de l'équité et la justice dans le système éducatif.

Comme on peut le voir dans ce domaine, les efforts sont essentiellement orientés vers le monde des adultes et l'apparition des enfants dans les centres d'alphabétisation va amener les décideurs à changer le fusil d'épaule. En effet, dans le domaine de l'éducation de la jeunesse, le manque d'offre scolaire ne fait pas de doute et l'état décide en accord avec les partenaires de diversifier la formule de scolarisation. Ainsi, au séminaire de Koudougou en 1989 l'idée d'introduire les langues nationales a germé de nouveau. Elle a été ensuite reprise en argumentée lors des Etats Généraux de l'éducation en 1994. Les innovations qui ont été imaginées sont les classes multigrades, les classes à double flux, la pédagogie des grands groupes, les centres permanent d'alphabétisation et de formation, les écoles satellites, les centres d'éducation de base non-formelle et enfin la modernisation des écoles franco-arabes. Dans cette panoplie de solution dont la portée reste discutable sur de nombreux plans, nous allons nous en tenir écoles satellites et aux centres d'éducation de base non formelle. C'est la création des deux structures qui donnera plus d'échos à la question des langues nationales en relançant celle qui avait été évacuée après la tentative des écoles expérimentales.

f. Les écoles satellites sont créées en 1995 avec le soutien financier de l'UNICEF. S'agit des embryons d'écoles à trois classes (CP1, CP2, CE1) implantées dans les villages sans école pour accueillir les enfants de 6 ou 7 ans qui, trois ans plus tard. Ces enfants devront intégrer l'école la plus proche considérée comme école-mère ou école d'accueil. Pour ce passage, des passerelles sont établis afin de créer les conditions d'une intégration qui se fait en douceur. Il s'agit de programmes de transfert linguistique pour des enfants initialement formés en langues nationales et qui devront apprendre le français.

g. Les Centres d'Education de Base Non Formelle : toujours dans le cadre des recherches de formules novatrices, il a été initié les Centres d'Education de Base Non Formelle à partir de 1995 avec l'appui technique et financier de l'UNICEF et d'autres partenaires. Ces centres recrutent des enfants de 7 à 15 ans et leurs offrent en plus du programme en langue nationale des écoles satellites des formations professionnelles ou initiation à un métier.

h. Les Centres à passerelle⁵ : mis en place par la Fondation Strømme en 2004, la **Speed School (SSAP)** ou Stratégie de Scolarisation Accélérée Passerelle (SSAP) est un programme d'éducation accélérée qui offre une seconde chance à l'éducation des enfants et des jeunes non scolarisés ayant entre 15 et 25 ans. Il consiste en deux années d'apprentissage. Les jeunes, à l'issue de la formation ont un métier qu'ils pratiquent sous la supervision de coachs qui sont pris en charge par la Fondation Strømme. L'évaluation a conclu que le programme était largement efficace pour atteindre les résultats souhaités et a également démontré une rentabilité dans l'utilisation des ressources. Elle a également montré que le programme Speed School a permis aux enfants non scolarisés de retourner dans le système scolaire formel et de poursuivre leurs études.

Ces nouvelles propositions de solution vont apporter « des innovations » dans le domaine de la politique linguistique. En effet, les programmes qui les appliquent sur le terrain ont remporté, comme il fallait s'y attendre des succès importants. C'est par exemple le cas des centres banma nuara (banma nuara I et banma nuara II) de l'association Tin Tua à Fada, des écoles satellites et Centres d'Education de Base Non

⁵ [Speed School - La Stratégie Scolarisation Accélérée Passerelle \(strommefoundation.org\)](http://strommefoundation.org)



Formelle... tenues par les organisations de la société civile comme l'OSEO⁶, l'Association Manadgzunga, l'ONG Save The Children...

D'après le rapport de l'ADEA (2003), les évaluations de ces nouvelles structures ont donné, dans l'ensemble, des résultats très satisfaisants. Cependant, l'interprétation de ces succès remportés par les écoles satellites et les CEBNF démarquera les deux camps :

Pour les tenants des langues nationales, il ne fait aucun doute que les succès remportés par ces écoles sont une démonstration des arguments qu'ils n'ont cessé de défendre. En effet, les partisans du français « go home », d'après l'expression de Calvet L.-J. (1974), ont saisi l'occasion pour accabler le français des tous les maux du système éducatif dans notre pays. Ainsi, pour Diallo I. (2001 : 46)

« Le français constitue donc une entrave au développement des jeunes burkinabè. Il est une des raisons qui fait que le rendement interne du système (éducatif) est très faible, quel que soit l'indicateur utilisé car on note un faible taux de promotion et de fort taux de redoublement, d'abandons, d'exclusions aux différents niveaux du cycle ».

Quant aux partisans du tout en français, le succès remporté dans les écoles d'enseignement en langue nationale reste inexpliqué. Les méthodes d'évaluation sont remises en cause ainsi que le contexte politique dans lequel ces données sont développées. A ce propos écrivait Sanou F. (1994 : 16) :

« Il n'est pas certain que l'échec scolaire que l'on prétend éviter grâce à l'enseignement des langues nationales soit dû (uniquement ou essentiellement) au manque de maîtrise de la langue d'enseignement. (...) Les soi-disant évaluations concluant à l'efficacité des réformes linguistiques manquent de rigueur méthodologique et ont un relent politique d'auto-satisfaction et de propagande ».

Comme on le voit à travers l'itinéraire du système éducatif, les langues nationales ont été depuis les origines au centre de la discussion. Si nombre d'auteurs évoquent la nécessité de les promouvoir, il reste entendu que la question fondamentale où du moins la raison première de leur introduction demeure la recherche d'une meilleure assise de la langue française.

L'introduction des langues nationales dans le système éducatif se heurte à un certain nombre d'obstacles comme la réticence des milieux politico-intellectuels. Cette politique semble appliquée sans conviction aucune et l'attitude de l'Etat a fait dire, à

⁶ Organisation Suisse d'Entraide – Ouvrière

ce propos, à Napon A. (1993 :146), « Il a appliqué une politique linguistique dictée par l'UNESCO sans tenir compte des réalités nationales ». Rien n'a changé dans le fond et aucune innovation ci-dessus citée ne porte les signes annonciateurs d'un changement prochain où lointain. A ce propos écrivait Barreteau D. (1998 : 11) :

« Une trentaine d'années après les indépendances, malgré quelques tentatives de réformes, presque rien n'a changé en matière de politique linguistique et éducative dans nombre de « pays d'Afrique noire d'expression française », comme on les a appelés pudiquement ».

Les débats sur les politiques linguistiques au Burkina Faso peuvent se résumer aux formules suivantes : A l'enthousiasme des uns s'opposent les craintes des autres. A l'empressement des spécialistes convaincus s'opposent la prudence et l'attentisme des politiques incrédules. Tout laisse penser que cette situation de « malaise des langues nationales », contient beaucoup de non-dits. Les discussions quelques fois très tendues entre les tenants de ces tendances interpellent l'observateur de politique linguistique. Qu'est-ce qui explique cette fluctuation des rapports entre les langues nationales et le français ? Les rapports entre les langues nationales et le français n'ont-ils pas changé en 60 années d'indépendance ? Pourquoi le conflit perdure-t-il malgré les appels multiples des instances nationales et internationales pour une « paix des langues » ?

En conclusion, au terme de cette étude, nous voyons que l'évolution des rapports entre les langues nationales et le français est parsemée de périodes de guerre et de période de paix. Si la politique coloniale a imposé le français à coup de réformes dans cette zone, nous sommes arrivés à la conclusion selon laquelle ces choix linguistiques ont eu un effet psychologique sans précédant chez les colonisés. Les débats à propos de l'introduction des langues nationales restent teintés par l'histoire coloniale comme si 60 ans après les indépendances, une ombre viellait à ce que rien ne change. Les réformes timides des gouvernements successifs n'ont aucun impact réel sur le statut des langues en présence. Le rapport diglossique du temps des gouverneurs coloniaux n'a aucunement changé. Le français qui a très peu de corpus (fonctions) a tous les *status*, d'après l'expression de Chaudenson R. (1991). Quant aux langues nationales, elles sont minorées, marginalisées, voire exclues malgré les discours sur les succès de l'école bilingue et de l'alphabétisation en langue nationale. Si les Burkinabè ne courent pas vers ces écoles, il faut dire qu'elles n'ont pas toujours été érigées à partir d'études sérieuses au préalable et que les évaluations dont elles ont été l'objet ne sont pas toujours sans reproche.

Ensuite, les réformes envisagés jusqu'à présent, dans la politique linguistique du Burkina Faso manquent de perspectives. Comment comprendre qu'en 60 années d'indépendance et malgré tout le taux d'échec, en partie imputable au choix de la langue



d'enseignement, on en est encore à chercher des palliatifs sur les effets et non la cause ? Qui la peur des langues nationales, serait-on tenté de reprendre la question de Sanou F. (1994) ? Si tous les acteurs de l'éducation bilingue sont d'accord pour dire que les langues maternelles sont les meilleurs instruments pour l'apprentissage, y compris celui du français, on est toujours au stade de l'expérimentation sur les enfants du milieu rural et des banlieues des grandes agglomérations.

Les rapports conflictuels nés des revendications d'indépendance et de souveraineté ont cédé la place aux rapports de coopération avec le français qui a tous les *status* et les langues nationales qui ont tout le corpus. Ce déséquilibre qui n'est que la manifestation linguistique d'un rapport économique entre les langues nationales et le français traduit le stade actuel des relations entre les pays membres de l'espace francophone.

Références bibliographiques

- ALEXANDRE P., 1962, "Problèmes linguistiques des états négro-africains à l'heure de l'indépendance", dans CAHIERS D'ETUDES AFRICAINES, Mouton & Co, Paris, pp. 177-195.
- BARRETEAU D., 1998, système éducatif et multilinguisme au Burkina Faso, Orstom, Centre de Ouagadougou, 73 pages
- BLANCHET P., 2019, *Discriminations : combattre la glottophobie*, 2^e édition mise à jour, Limoges, Lambert-Lucas, 152 p.
- CALVET L.-J., 1987, *La guerre des langues*, Payot, Paris, 294 pages.
- CHAUDENSON R., 1991, *La francophonie : représentations réalités perspectives*, Didier Érudition, Coll. langues et développement, 218 pages.
- DIALLO I., 2001, « L'impact de la langue française dans l'enseignement primaire au Burkina », dans Kuupole D.D. (eds.), 2001, *new trends in languages in contact in west africa*, St Francis Press LTD.-P.O. Box 605, Takoradi, pp. 32-48
- Giri J., 1986, *l'Afrique est en panne*, Paris, Karthala, 204 pages
- HOUIS M. et BOLE R., 1977, *Intégration des langues dans une politique d'enseignement*, Publication de l'UNESCO, 71 pages.
- 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
- KI-ZERBO J., 1990, *Eduquer ou périr*, UNESCO-UNICEF, l'Harmattan

- NAPON A., 1993, « Pour un bilinguisme français/langues nationales. Propositions glottopolitiques », dans le français au Burkina Faso, C. Caitucoli eds., URA-1164 SUDLA, Université de Rouen, pp. 145-157
- NIKIEMA, N. (2000). *Propos et prises de positions de nationaux sur les langues nationales dans l'éducation au Burkina Faso*. Dans ce volume des Mélanges en l'honneur du Professeur Coulibaly Bakary, 2^{ème} Numéro Spécial 2000 des Cahiers du CERLESHS, Ouagadougou.
- SANOGO M.L., 2020, « Des langues nationales dans le système éducatif : étude de cas à travers 3 écoles bilingues du Burkina Faso », in *le transfert des compétences en scolarisation bi-plurilingue*, acte du colloque international de l'IFEF, Abidjan, du 23 au 24 octobre 2019, *Cahiers Ivoiriens de recherche linguistique*, CIRL Institut de Linguistique Appliquée, numéro spécial décembre 2020, pp. 13-28
- SANOGO M.L., 2002, « A propos de la géopolitique des langues », dans les Annales de l'Université de Ouagadougou, Volume XIV, Série A, Université de Ouagadougou, pp. 119-129
- SANOU F., 1989, "Qui a peur des langues nationales comme véhicules d'enseignement ?" dans UNESCO - UNICEF (éd.) 1989, *Propos africains sur l'Éducation pour tous*, Dakar (1989), pp. 85 - 111.
- TURCOTTE D. et Aubé H, 1983, *Lois, règlements et textes administratifs sur l'usage des langues en Afrique Occidentale Française (1826-1959)*, éditions Presses de l'Université Laval, 117 pages
- VIGNER G., 1998, « le français des colonies et des indépendances : pour une histoire du français langue seconde », dans *le français dans le monde*, numéro spécial, Hachette-EDICEF, Beaume-les-Dames, France, pp.96-102.