

SYSTÈME ÉDUCATIF ET MULTILINGUISME AU BURKINA FASO

Recueil d'articles

Daniel BARRETEAU

bambarge bwamu byeri cefo cerma cesa curama dagara dagase gbatagso ilmancema ine ore r asa asim ronfe sa'al	'lobiri lyele moba moore nuni ninkârne pana pwo sisali sâmue sâma samo senari sininkere sipire tagba tar	thêe vyeemo wonye wali win yaane bisa bôo bôbô jalkōnan jula jungōoma mēeka numu san syêe zarada	sême dogon fulfulde songay kaado zarma tamajaq hausa français
--	--	--	---

ORSTOM

Centre de Ouagadougou

SYSTÈME ÉDUCATIF ET MULTILINGUISME AU BURKINA FASO

Recueil d'articles

Daniel BARRETEAU

1998

ORSTOM

Institut français de recherche scientifique pour le développement en coopération
Centre de Ouagadougou

Système éducatif et multilinguisme au Burkina Faso
Recueil d'articles

© Copyright : ORSTOM (Centre de Ouagadougou), 1998

ORSTOM

Institut français de recherche scientifique pour le développement en coopération
01 BP 182 Ouagadougou

SOMMAIRE

Introduction	5-10
La paix des langues : de nouvelles voies pour l'éducation Daniel BARRETEAU	11-31
Politiques linguistiques et éducatives : quelques pistes pour sortir de l'impasse Daniel BARRETEAU	33-45
Système éducatif et multilinguisme au Burkina Faso : des innovations durables ? Daniel BARRETEAU	47-54
Multilinguisme et francophonie : vers une cohabitation pacifique Daniel BARRETEAU avec coll. Laura LEMÉTAYER et Anselme YARO	55-73

SYSTÈME ÉDUCATIF ET MULTILINGUISME AU BURKINA FASO

introduction

Daniel BARRETEAU

Cet ouvrage rassemble quatre articles provenant de communications à des colloques et conférences. Il s'agit de réflexions générales sur les rapports entre le système éducatif et le multilinguisme au Burkina Faso. On exposera ici, brièvement, la situation linguistique du Burkina Faso, avant de rassembler les résumés de chacun des articles. Ces études entrent dans le cadre d'un programme de recherche de l'ORSTOM mené en collaboration avec l'Université de Ouagadougou (Département de linguistique) et avec l'Institut National des Sciences des Sociétés (I.N.S.S.) du Centre National de la Recherche Scientifique et Technique (CNRST).

Pour des lecteurs qui n'auraient pas pris connaissance de la carte linguistique du Burkina Faso publiée par le CNRST en 1988, il n'est peut-être pas inutile de rappeler que l'on a identifié alors une soixantaine de langues, d'importance démographique variable, et relevant de plusieurs familles et groupes linguistiques. D'après la carte linguistique de Kedrebeogo, Yago et Hien (1988), les langues du Burkina Faso se répartissent selon les groupes suivants¹ :

- ♦ **Langues gur** : bambarge, bwamu, byeri, cɛfɔ, cɛrma, cɛsa, curama, dagara, dɔŋɔɛ. gbatɔŋɔ, gulmancema, jãanɛ, joore, kar, kãasa, kasim, koronfe, kusa'al, 'lobiri, lyele, mɔba, moore, nuni, nĩnkãrne, pana, pwo, sisali, sãmɔɛ, sãma, samo, senari, sininkere, sipire, tagba, tɔr, thɛɛ, vyeemo, wunɔɛ, wali, win, yaanɛ
- ♦ **Langues mandé** : bisa, bɔɔ, bɔbɔ, jalkũnan, jula, jungɔoma, mɛɛka, numu, san, syɛɛ, zarada
- ♦ **Langue kru** : sɛme
- ♦ **Langue dogon** : dogon

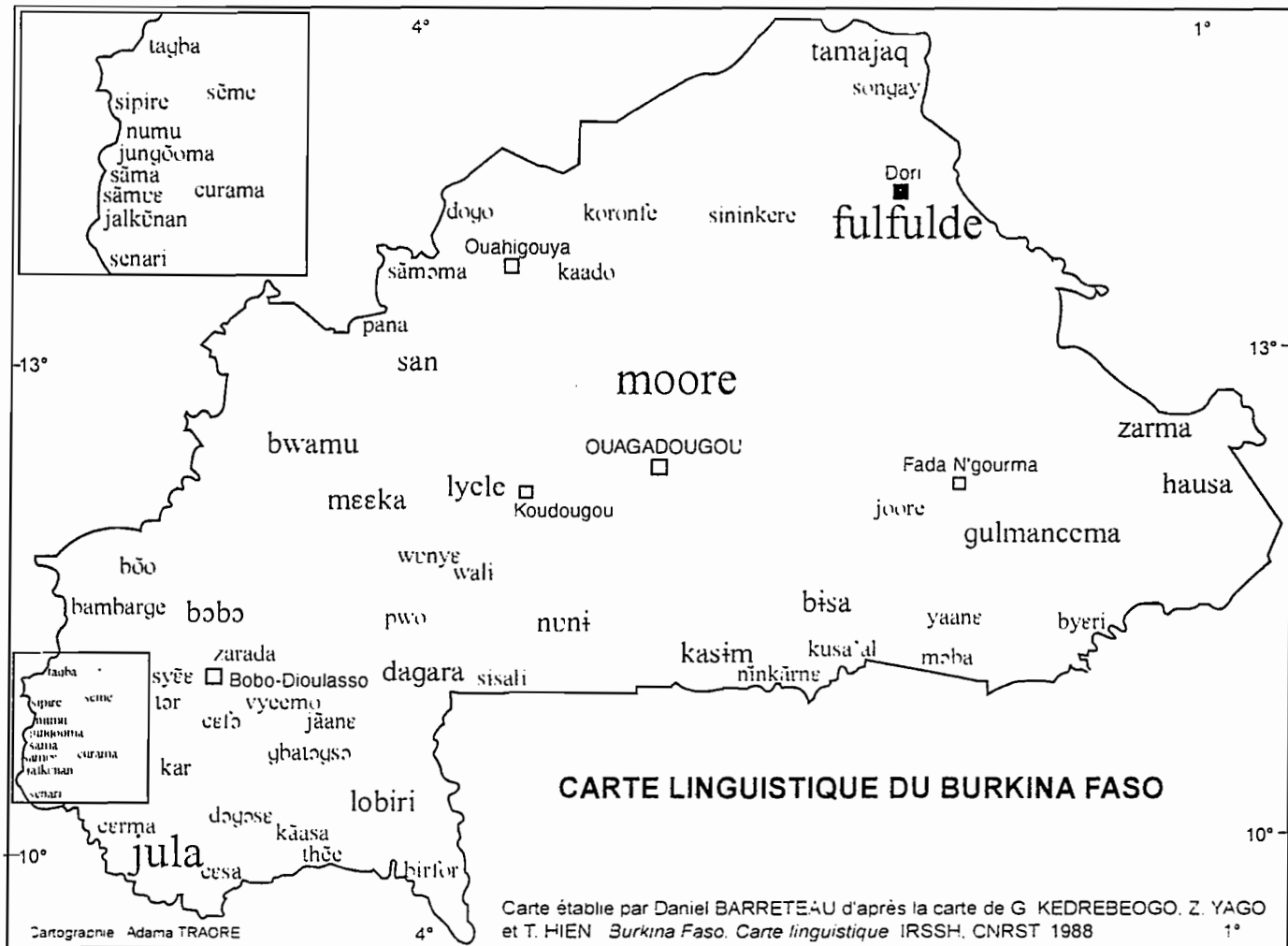
1 Nous avons opéré quelques simplifications dans certaines dénominations de langues comme "jula" au lieu de "julakan", "mɛɛka" au lieu de "mɛɛkakan", "bɔɔ" au lieu de "bɔɔkan", "tɔr" au lieu de "wɛ-tɔr"...

- ♦ **Langue ouest-atlantique** : fulfulde
- ♦ **Langues nilo-sahariennes** : songay, zarma, kaado
- ♦ **Langues afro-asiatiques** : tamajaq, hausa

Par ordre d'importance démographique, nous référant à des études de Batiana (1994, 1998), qui lui-même s'est basé sur les données du Recensement général de la population de 1985, on peut dégager trois langues principales (moore, jula et fulfulde) et une dizaine de langues d'importance moyenne, toutes les autres langues étant parlées par des minorités. Le moore, à lui-seul, est parlé par plus de 50% de la population, le fulfulde par 10% environ. Il faut noter que l'importance du jula a été minorée dans ce recensement du fait que la question portait sur les langues parlées en famille, alors que le jula est une langue véhiculaire parlée sur les marchés, en ville, etc., et tend même de plus en plus à supplanter les langues minoritaires parlées en famille, dans le sud-ouest du pays.

langues principales	%	langues moyennes	%
moore	50,54%	gulmancema	5,76%
		dagara	3,10%
		lyele	2,64%
		samo	2,42%
		bwamu	2,25%
		'lobiri	1,89%
		nuni	1,18%
		kasim	0,90%
jula	2,64%	bisa	3,58%
		ḡḡ	2,35%
		mɛɛka (marka)	1,70%
fulfulde	9,72%		

Pour conclure cette présentation extrêmement succincte de la situation linguistique du Burkina Faso, nous voudrions souligner que cet état ne préjuge en rien du statut et de la dynamique des langues et des projets menés sur les langues et dans les différentes langues. Des communautés, même minoritaires, peuvent fort bien manifester un réel attachement à leurs propres langues, avec des recherches et des applications qui, parfois, n'ont rien à envier aux langues démographiquement plus importantes.



CARTE LINGUISTIQUE DU BURKINA FASO

Carte établie par Daniel BARRETEAU d'après la carte de G. KEDREBEOGO, Z. YAGO et T. HIEN *Burkina Faso. Carte linguistique* IRSSH, CNRST 1988

RÉSUMÉS

♦ La paix des langues : de nouvelles voies pour l'éducation

Si les questions de multilinguisme et de diversité culturelle ne posaient pas de problème particulier dans les systèmes traditionnels d'éducation, en revanche, l'école moderne se satisfait difficilement du multilinguisme pour des raisons bien connues, les difficultés techniques, financières et politiques étant surtout mises en avant. Prenant le cas du Burkina Faso, une analyse est proposée des argumentations généralement avancées en faveur ou contre l'introduction des langues nationales dans le système éducatif. Des propositions sont formulées tendant à résoudre cette problématique. Une juste complémentarité serait à rechercher entre les langues nationales et le français, pour l'ensemble du système éducatif. Les langues nationales ont leur place et leur utilité dans une politique de développement régional, l'essentiel étant de formuler des projets réalistes, à petite échelle, mettant en synergie les programmes d'alphabétisation, de scolarisation, de formation des adultes et de communication.

♦ Politiques linguistiques et éducatives : quelques pistes pour sortir de l'impasse

Dans les pays multilingues, les difficultés qui minent le parcours vers l'instauration de politiques linguistiques et éducatives "nouvelles" sont politiques, techniques et financières. Elles proviennent soit d'une méconnaissance de la situation ou d'une sous-estimation des problèmes, soit d'une "remédiation" sans commune mesure avec l'état du système éducatif, soit, enfin, d'une mise en oeuvre inadéquate ou inconséquente de projets de réforme.

Dans les pays "francophones" d'Afrique, le statut de la langue française n'a guère évolué depuis les indépendances. La question est de savoir si les États africains et les populations souhaiteraient et pourraient fonctionner avec des langues officielles qui leur seraient propres, s'ils gagneraient à développer des systèmes éducatifs nouveaux qui tiennent compte de leurs langues nationales. Trois politiques sont possibles : (1) *statu quo* avec respect de l'ordre international établi ; (2) réforme radicale fondée sur une centralisation nationaliste ; (3) décentralisation et respect des minorités. Bien que ces orientations semblent totalement opposées, il ne paraît pas impossible de concilier ces trois tendances par le maintien d'une langue de communication internationale, le développement privilégié d'une langue unitaire et une plus grande considération des langues minoritaires.

En conclusion, pour sortir le débat sur les politiques linguistiques et éducatives de l'impasse, tout d'abord, il nous semble impérieux de lutter contre un certain laisser-aller dans les systèmes éducatifs (en veillant constamment à leur rentabilité interne et externe). Par ailleurs, il y aurait lieu de se méfier de changements radicaux aux conséquences imprévues, de généralisations hâtives en matière de politique linguistique, de décisions concernant le statut des langues qui ne seraient pas acceptées par l'ensemble de la population ou qui seraient ingérables compte tenu des moyens disponibles.

En revanche, il serait souhaitable d'accorder une plus grande considération aux langues nationales (avec une attention particulière aux langues "unitaires"), de procéder à une extension progressive et contrôlée des expériences (leur généralisation pouvant générer d'autres problèmes) et à une optimisation des systèmes éducatifs par un développement des recherches (en particulier sur le passage des langues premières à la langue officielle).

• Multilinguisme et francophonie : vers une cohabitation pacifique

Les combats de la francophonie, pour sauvegarder la diversité culturelle, sont (paradoxalement) à mettre en perspective avec les tentatives de développement des langues minoritaires, en Afrique et ailleurs dans le monde. Le français fait de plus en plus partie du paysage culturel au Burkina Faso. Langue imposée de l'extérieur au moment de la colonisation, elle est devenue véhiculaire dans des milieux de plus en plus diversifiés. Le français n'est nullement menacé par l'introduction des langues nationales dans le système scolaire, bien au contraire.

L'heure n'est plus tellement à l'euphorie des grandes réformes mais plutôt à des expérimentations modestes. Modération et réalisme sont à l'ordre du jour. Modération quant aux attentes sur le statut officiel qui devrait être accordé à certaines langues "nationales". Prudence et modestie quant à la validité des sondages d'opinion et des expérimentations.

Actuellement, au Burkina Faso, des expériences extrêmement intéressantes sont menées, qui semblent aller dans le sens d'une complémentarité souhaitée entre les langues nationales et le français : écoles satellites, centres d'éducation de base non formelle, méthode d'apprentissage / enseignement de la langue française à partir des acquis de l'alphabétisation (méthode alfaa), scolarité bilingue accélérée. Les résultats de ces nouvelles expériences devront être examinés avec la plus grande attention de manière à en tirer leçon.

Dans cette chaîne d'enseignement des langues nationales en complémentarité avec le français, il semblerait utile d'étendre des expériences au pré-scolaire, d'une part, à certaines branches de l'enseignement professionnel, d'autre part, et de songer à introduire l'enseignement de langues "nationales" ou "régionales" dans

les fins de cycle (primaire et secondaire) et dans les écoles normales. Il y aurait ainsi tout un ensemble d'alphabétisés et de scolarisés qui seraient à même d'utiliser et de développer la littérature en langues nationales, point d'achoppement de toute politique linguistique et éducative. Les langues locales ont leur place et leur utilité dans une politique de développement régional, l'essentiel étant de formuler des projets réalistes mettant en synergie les programmes d'alphabétisation, de scolarisation, de formation professionnelle et de communication.

• Système éducatif et multilinguisme au Burkina Faso : des innovations durables ?

Afin d'améliorer les pratiques et les rendements du système éducatif, un certain nombre d'expériences nouvelles ont été mises en place dans le système éducatif, au Burkina Faso, depuis quelques années. Dans cette étude sont examinés les objectifs et le fonctionnement des écoles satellites (ES) et des centres d'éducation de base non formelle (CEBNF). Quelles ont été les conditions de mise en place de ces expériences ? Quels sont les premiers résultats obtenus ? Quels sont les avantages et les difficultés rencontrées ? Est-ce que les innovations mises en avant dans ces projets seraient susceptibles d'être étendues ? Dans quelles conditions ? En bref, c'est la question de la viabilité et de la durabilité de ces projets qui est posée. Des propositions seront avancées pour remédier à certaines insuffisances, notamment dans le domaine linguistique.

Références bibliographiques

- BATIANA André, 1994, "La question des langues nationales au Burkina Faso", *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso*, pp. 14-24.
- BATIANA André, 1998, "Multilinguisme et dynamique des langues au Burkina Faso", *Multilinguisme et francophonie*, Ouagadougou : Centre d'Information sur le Développement (Les causeries du CID), Traces n°5, avril 1998, 9 p.
- KEDREBEOGO Gérard, YAGO Zakaria, HIEN T., 1988, *Burkina Faso : Carte linguistique*, Ouagadougou : CNRST.
- TIENDREBEOGO Gérard, YAGO Zakaria, 1983, *Situation des langues parlées en Haute-Volta*, Abidjan : ACCT-ILA, 74 p. + 23 p.

LA PAIX DES LANGUES

de nouvelles voies pour l'éducation

Daniel BARRETEAU

Dans cette étude, on essaiera d'examiner la question du multilinguisme dans l'éducation au regard de la problématique tradition et modernité.¹ L'antinomie apparente de ces termes renvoie à l'histoire récente de l'Afrique, une histoire conflictuelle marquée par des bouleversements politiques, économiques, sociaux et culturels et, notamment, par une "guerre des langues", pour reprendre le titre d'un ouvrage de L.-J. Calvet (1987). Si le sujet se trouve posé aujourd'hui, c'est que ces conflits ne sont toujours pas résolus.

Après la conquête militaire, c'est une véritable révolution sociale et culturelle qui a secoué l'Afrique : les populations soumises devaient être éduquées et administrées selon des normes "modernes", totalement exogènes. Elles devaient apprendre à parler, lire et écrire la même langue que le colonisateur. 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. Si la question de la préservation ou de la rénovation des traditions se pose face à l'esprit conquérant de la modernité, de même, la place des langues nationales n'est toujours pas assurée dans les systèmes éducatifs. Du reste, comme on le rapportera dans cette étude, certains y sont farouchement opposés, quand d'autres (une "majorité silencieuse") préfèrent en rester au *statu quo*. Comment donc instaurer une "paix des langues" ? Comment concevoir une voie durable de développement africain en matière de langues et d'éducation ?

1 Cet article a fait l'objet d'une communication au Colloque international "Tradition et modernité : pour une voie de développement africain durable" (Ouagadougou, 27-29 novembre 1997).

1. Tradition et modernité

Le *Petit Robert* (1978) donne les définitions suivantes de "tradition" et de "modernité" :

TRADITION : (1291 ; lat. *traditio*, de *tradere* "remettre, transmettre")

I. Dr. Remise matérielle (d'une chose mobilière) en vue d'en transférer la propriété ou d'exécuter une obligation de délivrance.

II. (Transmission non matérielle). 1. (1488). Doctrine, pratique religieuse ou morale, transmise de siècle en siècle, originellement par la parole ou l'exemple. Ensemble de doctrines et pratiques ainsi transmises. Spécialt. (relig. cath.) Traditions divines, relatives à la foi et aux mœurs (considérées comme fondées par Jésus-Christ). 2. Information, plus ou moins légendaire, relative au passé. transmise d'abord oralement de génération en génération ; ensemble d'informations de ce genre (v. légende, mythe). 3. Manière de penser, de faire ou d'agir, qui est un héritage du passé.

TRADITIONNEL : Qui est fondé sur la tradition, correspond à une tradition (religieuse, politique), etc. (v. orthodoxe). D'un usage ancien et familier, consacré par la tradition (v. habituel).

MODERNITÉ : Caractère de ce qui est moderne.

MODERNE : (1361 ; bas lat. *modernus*, de *modo* "récemment") Qui est du temps de celui qui parle ou d'une époque relativement récente.

I. 1. Actuel, contemporain (par opp. à vieux, vieilli). 2. Qui bénéficie des progrès récents de la technique, de la science (v. neuf, nouveau, récent). 3. (personnes) Qui tient compte de l'évolution récente, dans son domaine ; qui est de son temps. 4. N. m. (XXe) *Il est meublé en moderne, Il n'aime que le moderne.*

II. (opposé à ancien, antique). 1. Qui appartient à une époque postérieure à l'antiquité. 2. Hist., *Époque moderne* et par ext. *histoire moderne*, de la fin du moyen âge (traditionnellement fixée à 1453, chute de Constantinople) à la Révolution française (1789), début de l'époque "contemporaine". 3. (XXe) *Enseignement moderne* (sciences et langues vivantes). opposé à classique.

Ant. ancien, antique, classique, passé

En soulignant tout d'abord l'origine extrêmement terre-à-terre du premier sens donné à la "tradition", nous allons nous en éloigner totalement en évoquant les connotations opposées qui sont maintenant attachées aux concepts de "tradition" et de "modernité" : le traditionnel fait appel à l'ancien, au connu, à l'habituel voire au sacré et à l'inaltérable ; en revanche, la modernité fait appel au récent, au renouveau, voire à l'inconnu, à une vision d'avenir, fondée sur les progrès de la

science et des techniques. Les deux notions de "tradition" et de "modernité" peuvent sembler antinomiques : le moderne se définit comme une rupture par rapport au traditionnel, bien que les traditions puissent conserver des aspects modernes. La tradition, conçue comme un ensemble d'habitudes internes à une société, serait du domaine du continu, du normal, de l'ordinaire, de l'endogène et de l'unique, tandis que la modernité, perçue comme une évolution provoquée par l'extérieur, serait plutôt du domaine de la rupture, de l'anormal, de l'extraordinaire, de l'exogène et du multiple. La tradition réconforte, la modernité dérange.

Pour tempérer certains discours humanistes, idéalistes, qui ont prévalu durant le colloque, il faut bien souligner que "tradition" et "modernité" sont deux pôles de l'évolution des sociétés qui s'imposent aux individus par leur aspect collectif et, dans une grande mesure, irréversible. L'individu naît dans une société déjà constituée mais en perpétuelle évolution. Nous verrons qu'il en va de même des systèmes éducatifs et de la vie des langues.

Les modes de vie, les savoirs et les techniques se situent dans le temps : entre le traditionnel et le moderne, l'actuel est cette zone intermédiaire où l'avenir incertain se construit sur les bases d'un passé plus ou moins vivace. Mais, si toute conceptualisation implique une réduction des phénomènes, dans la réalité de la vie sociale, il en va bien autrement. Le passé n'est pas nécessairement révolu, le futur n'est pas nécessairement hypothétique et lointain. En termes linguistiques, le prédicat verbal peut se situer sur un axe temporel (passé, présent et futur) mais aussi par rapport aux aspects : accompli vs inaccompli. En combinant ces deux modalités (temps et aspects), on peut alors concevoir un modèle plus complexe, à savoir que le passé peut être considéré comme révolu (accompli) ou non révolu (inaccompli), le futur peut être entendu comme certain (accompli) ou comme incertain (inaccompli). Il en va de même de la tradition et de la modernité, notions qui ne peuvent se satisfaire d'un simple alignement sur l'axe temporel. Il s'agit tout autant de représentations, historiques et politiques, que de réalités intangibles. À travers cette étude, nous verrons en quoi cette dichotomie devrait être dépassée dans le domaine des langues et de l'éducation.

2. Système éducatif : le traditionnel et le moderne

Les systèmes éducatifs modernes, largement hérités de la colonisation et maintenant universellement répandus, n'ont tenu et ne tiennent quasiment aucun compte des diverses formes d'éducation traditionnelle : l'éducation moderne ou formelle, telle qu'elle se pratique d'une manière centralisée au Burkina Faso et dans beaucoup d'autres pays, est uniformisée sur l'ensemble du territoire, avec la

même formation des enseignants, les mêmes programmes, les mêmes types d'infrastructures, les mêmes calendriers scolaires, les mêmes évaluations : tout cela en opposition avec l'éducation traditionnelle, informelle, variable selon les groupes, sans maître, sans programme, sans infrastructure... En simplifiant énormément, l'éducation moderne, très théorique, coupée de la vie familiale, est basée essentiellement sur l'acquisition de savoirs et, notamment, sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture alors que l'éducation traditionnelle, plus pratique, est fondée sur l'observation du milieu naturel, sur l'apprentissage de techniques, de pratiques sociales, et sur l'observation de règles de conduite (au sein de la famille et du village). Les systèmes éducatifs traditionnels reposent sur des savoir-faire et sur des savoirs qui se transmettent oralement, de génération en génération, de manière informelle alors que les systèmes éducatifs modernes se fondent, au contraire, sur la transmission formelle de savoirs accumulés, par d'autres, à travers les livres.²

La question est de savoir ce que l'on veut faire et ce que l'on peut faire de la tradition (ou des traditions) dans une perspective de développement ? Est-on à même de conserver le "meilleur" des traditions, sans respecter le mode de vie traditionnel, c'est-à-dire en écartant les aspects contraignants de la tradition ?

Signalons tout d'abord qu'il n'est pas impossible mais qu'il serait tout de même difficile de faire passer des éléments de la tradition dans le système éducatif moderne, de transmettre des savoirs qui sont liés à des pratiques, ne serait-ce que du fait de la formation et des affectations des enseignants dans un système centralisé. Pour transmettre les traditions dans le système éducatif moderne, il faudrait les "moderniser", les appréhender de manière rationnelle en les faisant passer par l'écrit et en les enseignant aux formateurs afin qu'ils se les réapproprient !

Entre prôner une démarche de quête d'identité, de conservation des valeurs traditionnelles, et vivre effectivement de façon traditionnelle, il y a tout un monde. Sur le plan des langues et de l'éducation, on sait le fossé qui existe entre le fait de préconiser l'introduction des langues nationales dans le système éducatif et des engagements effectifs en la matière (par exemple en inscrivant ses propres enfants dans les écoles "réformées" ou "expérimentales", en lisant ou en écrivant dans sa propre langue, en essayant de diffuser la littérature...).

La sauvegarde des traditions devrait pourtant rester une priorité forte, même si le sujet n'est plus tellement dans l'air du temps. La conservation du patrimoine culturel comprend des opérations élémentaires de recueil et d'analyse, aussi

2 Nous n'évoquons pas ici les écoles coraniques ni les écoles franco-arabes.

précises que possible, des données linguistiques (même sur des langues minoritaires voire sur des langues en voie de disparition) et des traditions orales. D'énormes travaux, souvent fastidieux et peu honorifiques, restent encore à faire dans ce domaine et devraient être encouragés. La publication des données devrait aussi être facilitée de manière à en assurer la diffusion. La traduction, en français, de tous ces textes de tradition orale (contes, récits historiques, proverbes...), provenant de divers groupes ethniques, permettrait de faire des synthèses et de les faire connaître sur l'ensemble du pays et même à l'extérieur.

Dans les savoirs traditionnels, signalons qu'il serait extrêmement intéressant de se pencher sur les systèmes de numération. Des études ont déjà été menées ou sont en cours mais on dispose de peu d'études comparées et de synthèses. Il s'agirait avant tout de comprendre le fonctionnement des systèmes traditionnels de numération et de voir dans quels contextes étaient et sont effectuées des opérations de calculs. Comme dans bien d'autres domaines, il y aurait certainement beaucoup à apprendre des pratiques traditionnelles, pourvu qu'on y prête toute l'attention qu'elles méritent.

Dans l'appréhension du monde naturel (milieu physique, milieu végétal et animal), les populations paysannes, "païennes", ont développé des systèmes cognitifs, des nomenclatures basées à la fois sur des observations de la nature, sur des usages et sur des croyances avec des implications sociales et religieuses. Quand vient se superposer une autre religion (islam, christianisme), un autre mode de vie (vie citadine, éducation par l'école, travail de type moderne), cela entraîne un changement global, une perturbation dans la chaîne de l'acquisition des savoirs. Ces attitudes sont plus ou moins conscientes, les effets multiples de ces changements de mode de vie, de croyance, n'étant sûrement pas maîtrisés. Malgré les discours humanistes les plus exaltants que l'on peut proférer, il faut bien reconnaître que les forces de "développement" entraînent des changements irrémédiables dans les sociétés et particulièrement dans le mode de transmission des savoirs traditionnels.

3. La vie des langues

Dans le domaine de la vie des langues et surtout dans le développement des recherches en linguistique, les questions de "tradition" et de "modernité" ne se posent pas vraiment de manière conflictuelle. L'analyse des systèmes et l'étude de l'évolution des langues sont traitées de manière bien distincte depuis F. de Saussure (1916), qui a opéré une distinction très nette entre linguistique synchronique et linguistique diachronique. Cette distinction s'est révélé

extrêmement utile à une période où la linguistique s'intéressait presque exclusivement à la diachronie, à l'origine des langues. La linguistique diachronique se consacre à la comparaison et à la reconstruction historique des langues, tandis que la linguistique synchronique se préoccupe de la description de l'état actuel des langues. L'étude des variations linguistiques (variations individuelles ou variations dialectales) pose tout de même de sérieux problèmes quant à la conception des modèles.

Tous les systèmes linguistiques sont hérités du passé. Ils se rénovent et s'adaptent constamment à de nouveaux contextes sociaux, à de nouvelles réalités économiques, etc., que cela se fasse naturellement ou de manière volontariste (mise en oeuvre d'une politique d'aménagement linguistique). Pour les linguistes, il n'y a pas tellement de débat pour savoir si les langues peuvent se moderniser ou non. Toutes les langues peuvent se moderniser, mais toute tentative de modernisation des langues doit s'appuyer sur des acquis, sur des pratiques, sur un corpus et sur une volonté collective. On ne pourrait pas, par exemple, depuis son bureau, adapter du jour au lendemain un manuel d'informatique, un traité de médecine ou de droit, dans une langue qui serait restée loin de toutes ces préoccupations. Dans ce domaine, il faut souligner la position très nette des linguistes qui n'établissent en aucune manière une hiérarchie des langues en fonction de leur soi disant capacité à s'adapter aux réalités du monde moderne. Toutes les langues sont susceptibles de répondre aux besoins des sociétés, à condition que les changements se fassent dans la continuité.

Toutefois, il faut bien admettre que les langues ne sont pas toutes égales quant à la somme de documents (littéraires, didactiques, scientifiques...) dont elles disposent à un moment donné. Cela tient évidemment au contexte historique, économique et culturel dans lequel chaque langue a évolué. Et là, il ne servirait à rien de se voiler la face pour entraîner un pays dans des expériences désastreuses, comme cela a été le cas dans certains pays africains (Guinée, Madagascar...) qui se sont lancés dans des politiques linguistiques trop audacieuses car prématurées, trop ambitieuses par rapport à leurs capacités.

Soulignons ici que, dans le paysage sociolinguistique du Burkina Faso et de bien d'autres pays africains, la colonisation (suivie maintenant de la mondialisation des échanges) a évidemment provoqué de grands bouleversements en imposant l'usage de langues étrangères comme langues officielles. Si, dans les définitions de "tradition" et "modernité" données par le *Petit Robert*, on voit apparaître plusieurs dates significatives, en Afrique, la colonisation a été une borne extrêmement marquante. En ignorant complètement les réalités politiques, sociales et culturelles des régions passées sous leur domination, les colonisateurs

ont imposé la constitution d'États centralisés, regroupant arbitrairement diverses populations condamnées à "s'entendre", d'où la nécessité d'imposer un système d'éducation centralisé et une langue unique. C'était l'époque de la marche forcée vers la modernité !

4. Système éducatif et multilinguisme

Les systèmes éducatifs modernes, entendons par là les systèmes d'enseignement formel, par l'école, se satisfont difficilement du multilinguisme pour des raisons bien connues, les difficultés techniques, financières et politiques étant surtout mises en avant. L'éducation moderne, héritée de la colonisation, ne tient guère compte des particularismes culturels mais cherche plutôt à véhiculer une nouvelle culture, à valeur nationale ou universelle.

Les systèmes centralisés d'éducation et la généralisation des échanges à l'échelle planétaire ne vont pas dans le sens d'une prise en compte des particularismes régionaux. Ils ont tendance à nier toute diversité culturelle et linguistique. Cela vaut pour l'anglais mais aussi pour d'autres langues à caractère international ou ayant statut de langues officielles par opposition à toutes les "petites langues". L'anglais est devenu la langue de référence sur le plan scientifique, technologique et dans le domaine des communications internationales, comme le latin ou le français à d'autres époques.

Dans des régions à fort brassage ethnique, le multilinguisme a toujours été et reste une pratique courante dès le bas-âge. Par exemple, dans le sud-ouest du Burkina Faso, il est devenu difficile de distinguer entre la langue première (langue dite "maternelle", qui serait mieux désignée comme la langue "paternelle" dans la mesure où les sociétés ont des modes de résidence plutôt virilocale) et la langue véhiculaire (langue de communication inter-ethnique), en l'occurrence le jula, celle-ci étant apprise et pratiquée, même dans le milieu familial, dès le plus jeune âge. Même si, chronologiquement, on peut encore distinguer la langue première (c'est-à-dire la langue traditionnelle du milieu) de la langue seconde (la langue de contact), la langue seconde occupe une place de plus en plus importante.

Les systèmes éducatifs modernes, dans les pays dits "francophones", sont centrés sur l'apprentissage de la langue officielle, d'une langue originellement "étrangère", le français, alors que le système éducatif traditionnel se fondait sur la transmission de savoirs traditionnels, sur l'acquisition progressive (dans le milieu) de la langue ou des langues parlée(s) en famille, dans le village, dans le quartier, dans la ville, dans la province ou dans le pays, au gré des opportunités. Dans ce contexte, il n'y avait aucune obligation mais simplement des nécessités

d'adaptation au "marché linguistique". En fait, les deux systèmes coexistent maintenant et il paraît de plus en plus "naturel" qu'on "apprenne" le français à l'école et qu'on se "débrouille" avec les langues nationales dans la vie courante.

Dans la période pré-coloniale, les attitudes linguistiques étaient surtout le fait des individus alors que les politiques linguistiques modernes sont liées à la constitution et à la gestion même des États. Une révolution de cet ordre des choses ne pourrait provenir que d'une décentralisation, mais qui s'aventurerait aujourd'hui à refonder des provinces ou des départements sur la base d'unités ethno-linguistiques ? On voit par là que si l'on devait davantage recourir aux langues "nationales" dans le système éducatif, en revanche, un retour total en arrière n'est pas envisageable.

5. Controverses à propos de l'introduction des langues nationales dans les systèmes éducatifs

Tout ayant été dit, ou presque, sur l'introduction des langues nationales dans les systèmes éducatifs, on se contentera ici de rapporter quelques éléments des actes d'un colloque qui s'est tenu à Ougadougou, les 2 et 3 mars 1993, sur "Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso". On fera une lecture de quelques articles en faisant ressortir ce qui touche à la problématique de la tradition et de la modernité. Dans les actes de ce colloque, on y trouve résumées toutes les tendances de la difficile question du statut des langues et de l'introduction des langues nationales dans les systèmes éducatifs. Toutefois, il convient de ne pas réduire dangereusement ce qui s'y est dit, comme cela a été fait dans l'introduction de cet ouvrage : "Le colloque a unanimement reconnu la nécessité d'introduire l'enseignement des langues nationales à l'école. Les discussions n'ont donc porté que sur les conditions de cette introduction." Une lecture attentive des actes de ce colloque révèle, au contraire, des divergences significatives (qu'il convient de ne pas gommer) et donne, au fond, un aperçu des discussions classiques sur ce problème, jamais résolu.

5.1. Sondages d'opinion et évaluations

Le rapport de B. Sanou (1994 : 36-52) apporte des éléments d'information intéressants sur la réforme de l'éducation au Burkina Faso, qui eut lieu de 1979 à 1984 et qui fut arrêtée, pour des raisons "d'ordre technique et politique", sans évaluation. Cette réforme comprenait, entre autres, un volet linguistique avec l'enseignement de trois langues nationales dans les premières années du primaire : le moore, le fulfulde et le jula.

On relèvera quelques éléments troublants dans les observations de B. Sanou. À propos d'une enquête d'opinion réalisée antérieurement à cette expérience (en novembre-décembre 1973), les élèves interrogés (CM2, 3e et terminales) devaient dire s'ils aimeraient apprendre à lire et à écrire leur langue. B. Sanou note à ce sujet que "ce n'est évidemment pas la même chose qu'un enseignement dans les langues nationales". Cette remarque renvoie au fait que si l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans sa langue "maternelle" peut être extrêmement efficace (dans un milieu rural homogène), avant de passer à une langue seconde, le problème se poserait différemment s'il fallait enseigner une langue "nationale" comme langue seconde à de jeunes élèves.

En tout état de cause, la majorité des personnes interrogées étaient favorables à cette "alphabétisation" mais préféraient cependant que ce soit "en français d'abord". Cela dénotait la primauté que les élèves accordaient au français en même temps que l'intérêt qu'ils portaient à leurs langues. Pourtant, comme l'a noté F. Sanou (1994 : 114), les décideurs ne tiendront guère compte de cette opinion contrastée.

Dans de tels sondages, on voit apparaître des questions posées de manière quelque peu tendancieuse. Voir, par exemple, le rapport de A. Niaméogo *et al.* (1994). où la question suivante était posée : "Si toutes les conditions étaient réunies pour garantir le succès d'une nouvelle entreprise d'utilisation des langues nationales à l'école, serais-tu prêt à aller dans une telle école ?" Comment répondre par la négative à une telle question ?

Les échantillonnages sont souvent très discutables. Ainsi, dans l'enquête de 1973, B. Sanou reconnaît que "l'échantillon [a été] déterminé de 'manière arbitraire' selon l'avis des initiateurs de l'enquête, selon un itinéraire 'facile d'accès'. L'enquête de ce fait a davantage une valeur indicative plutôt qu'autre chose." (p. 39)

Enfin, les conclusions ne reproduisent souvent qu'imparfaitement la réelle complexité des réponses (surtout des réponses libres). Ainsi, concernant les résultats, dans l'ensemble, B. Sanou constate "une hétérogénéité importante interzone. On relève des difficultés communes à tous les maîtres [...]. On peut donc émettre l'hypothèse que le paramètre différenciateur est le coefficient personnel du maître, c'est-à-dire : son degré d'engagement dans la réforme, sa créativité, son effort et sa maîtrise pédagogique, etc." (p. 49)

On retiendra de ceci que les sondages d'opinion sont très difficiles à mener, lorsque les populations ne sont pas averties du débat en question (on convient qu'il faut plutôt "sensibiliser" les populations) ; que les bénéfices pédagogiques ou les problèmes didactiques n'apparaissent pas très clairement au terme des

évaluations ; que la complexité des réponses est peu respectée dans des synthèses effectuées par des personnes engagées elles-mêmes dans le processus de la réforme, les évaluateurs étant trop impliqués dans le projet lui-même pour en faire ressortir des conclusions objectives (voir en particulier la conclusion du rapport final, très orienté, de A. Niaméogo *et al.* 1994). Enfin, les orientations qui sont données par la suite ont souvent peu de rapport avec les évaluations : elles tiennent compte, en fait, de paramètres (politiques, économiques...) qui ne sont pas pris en considération dans les expérimentations.

5.2. Statut des langues

Dans un pays fortement diversifié sur le plan linguistique, définir une politique linguistique implique des choix (toujours problématiques). Pour ce faire, A. Batiana (1994 : 14-24) a proposé une typologie des langues burkinabè, en fonction de leur poids démographique, de leur rôle et de leur dynamique. Il a ainsi distingué trois groupes de langues : (1) des langues majoritaires soit à cause du nombre élevé de leurs locuteurs natifs, soit à cause de leur fonction véhiculaire (elles devraient avoir un statut de langues nationales) ; (2) des langues importantes sur le plan régional ; enfin (3) des langues à fonction grégaire.

De plus, A. Batiana propose de "considérer le français comme la 61^{ème} langue burkinabè et comme langue nationale officielle du Burkina Faso". Il précise 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". (p. 22)

Malgré quelques réserves (il ne serait sûrement pas si facile d'inverser un phénomène de diglossie, c'est-à-dire de changer les images que les populations du Burkina Faso peuvent avoir de leurs propres langues et du français), en revanche, on ne peut que tomber d'accord avec sa conclusion :

"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." (pp. 22-23)

Concernant le statut et le choix des langues (au niveau national), on voit bien, à travers les positions des uns et des autres, que le débat est encore largement ouvert, et que le sujet est très sensible comme on a pu le constater récemment avec l'introduction d'une nouvelle langue dans les programmes de la télévision, le dagara, ce qui a soulevé toute une polémique dans les journaux. A. Niaméogo *et al.* (1994 : 177) ont proposé de consacrer quatre langues comme nationales : le moore, le jula, le fulfulde et le gulimancema, soit une de plus, le gulimancema, que celles suggérées par A. Batiana.

On note, par ailleurs, un certain embarras de R. Nikiéma, ou en tout cas 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..." :

"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." (p. 134)

En tout état de cause, il faut bien souligner que les gouvernements prennent rarement de décision en la matière, qu'ils préfèrent en rester au *statu quo* plutôt que de soulever des tempêtes pour des bénéfices incertains. En effet, si l'on voulait accorder des statuts particuliers aux différentes langues d'un pays (langue officielle / langues nationales / langues régionales / langues à fonction grégaire ou langues "locales"), ce serait bien pour leur reconnaître officiellement des fonctions distinctes et leur attribuer des moyens de fonctionnement en tenant compte de leur rang. Il est tout à fait clair que les gouvernements préfèrent ne pas entrer dans de telles considérations qui les engageraient (sans qu'ils aient nécessairement les moyens d'assumer leurs engagements par la suite) en laissant libres de leurs choix les différents organes chargés de l'éducation et de la communication (sans leur donner les moyens suffisants pour fonctionner...).

Les linguistes réclament toujours (mais en vain) que les politiques prennent des décisions sur le statut des langues. Telle est la première des propositions du rapport de A. Niaméogo *et al.* (1994) :

"La première évidence est que pour toute utilisation des langues nationales dans quelque domaine que ce soit, il nous paraît indispensable que leur statut soit officiellement clarifié. Dans beaucoup de pays africains, ce n'est malheureusement pas toujours le cas de sorte qu'il n'existe aucune 'obligation'

légale de tenir compte de ces langues. Nous pensons que ce vide juridique est la principale source de non valorisation des langues nationale parce que rien ne légitime leur utilisation officielle à quelque fin de développement socio-économique et culturel." (p. 175)

À notre sens, bien que cette question soit importante, trop d'expériences malheureuses dans le passé ont certainement refroidi un grand nombre de responsables politiques qui n'arrivent plus à percevoir l'intérêt socio-économique et politique d'une telle réforme. Une certaine modération dans les ambitions serait probablement davantage de mise actuellement. Le plus important est sans doute que des décisions soient prises localement et que des moyens effectifs soient consacrés à une politique éducative qui tienne compte de la spécificité culturelle des différentes régions et des milieux.

5.3. Place des langues nationales dans le système éducatif

Il n'est pas inintéressant de rapporter ici la diatribe qui a opposé F. Sanou (1994 : 102-119) à R. Nikiéma (1994 : 131-144) au sujet de la place des langues nationales dans le système éducatif.

Dans un style provoquant, F. Sanou a orienté sa réflexion sur "la manipulation des langues nationales à des fins de domination coloniale hier et aujourd'hui". Il s'est exprimé contre les "évidences proclamées haut et fort par certains milieux experts (linguistes, psycho-pédagogues, surtout internationaux, militants nationalistes)".

F. Sanou commence par rappeler les arguments en faveur de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement. Ces arguments, bien connus, sont d'ordre technique (efficacité pédagogique) et socio-politique (marque de souveraineté politique, affirmation de l'identité culturelle). Par la suite, prenant le contrepied des opinions généralement admises, il avance que ce sont les Africains eux-mêmes qui se sont opposés à l'introduction de leurs langues dans l'enseignement, craignant de subir une ségrégation éducative. Sa thèse est que "l'éducation n'a pas pour simple but de transmettre des valeurs culturelles qui seraient sans rapport avec le politique, le pouvoir..." (p. 113). C'est en exigeant et en obtenant la même éducation que le colonisateur que l'Africain colonisé a pu obtenir une certaine égalité sociale et politique. F. Sanou dénonce alors "les réformateurs bureaucrates burkinabè qui insistent sur l'utilisation des langues nationales comme moyen de désaliénation culturelle, se réfugiant dans une métaphysique douteuse qui voudrait épuiser la conscience, la culture dans leur mode d'expression verbale. Ils prétendent qu'une conscience qui s'exprime dans une langue autre que celle maternelle est forcément aliénée". (p. 113)

"Il n'est pas surprenant, ni choquant de voir les pays africains et leurs populations, surtout analphabètes, continuer à valoriser le modèle éducatif colonial. Parce que, pour les pays africains la lutte d'émancipation continue, sous d'autres formes et sur d'autres terrains certes, mais avec la même intensité, voire une intensité accrue dans la mesure où il s'agit de s'affirmer sur le plan économique, politique et culturel, tous dépendant de plus en plus de la science et de la technique, donc d'un certain type d'éducation."

"Ce sont ces bureaucrates qui affectionnent les réformes scolaires mettant l'accent sur l'utilisation des langues nationales - et aussi la production manuelle - à l'école dans le but, disent-ils d'ajuster l'école aux réalités nationales, aux besoins du pays. Exactement comme les réformateurs coloniaux qu'eux-mêmes avaient combattus, il n'y a pas si longtemps. Les populations illettrées ont rarement été associées à la réflexion sur ces besoins et les meilleurs moyens de les satisfaire ; et quand elles le sont, pour légitimer les réformes entreprises, leurs vœux sont rarement pris en compte et sont traités avec beaucoup de condescendance lorsqu'ils s'écartent de ce qu'on attendait d'elles."

En ce qui concerne l'introduction des langues nationales dans l'enseignement, les quelques rares enquêtes faites auprès des populations africaines pour recueillir leurs avis n'indiquent pas un grand enthousiasme pour ces langues, mais bien plutôt une certaine hostilité retenue par peur ou tout simplement par manque de moyen d'expression, surtout linguistique." (p. 114)

"Il faut donc revoir les critères qui président au choix des langues nationales pour l'enseignement si l'on veut éviter que derrière des problèmes techniques, se camouflent des problèmes socio-politiques de domination de type colonial."

Il n'est pas certain que l'échec scolaire que l'on prétend éviter grâce à l'enseignement en langues nationales soit dû (uniquement ou essentiellement) au manque de maîtrise de la langue d'enseignement. On manque d'études comparatives systématiques sur les taux différentiels de réussite entre les élèves des classes réformées et les autres. 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." (p. 116)

Curieusement, les conclusions de l'auteur pourraient sembler peu éloignées de celles des "réformateurs bureaucrates burkinabè" et autres experts "surtout internationaux" puisqu'il conclut sur les recommandations d'un colloque de l'UNESCO (1986) proclamant que "le droit à la langue comprend aussi bien le droit à être alphabétisé dans la langue maternelle que le droit à accéder, par l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues de communication internationale, aux progrès scientifiques et techniques à l'échelle mondiale". Toutefois l'auteur redoute une certaine ghettoïsation : "l'interprétation de ce droit à la langue

(maternelle) doit être faite de telle manière que celle-ci ne devienne pas une prison, un ghetto pour certains et un cloisonnement des cultures qui serait contraire au mouvement général d'interpénétration culturelle qui s'observe par ailleurs". Il préconise d'inverser la stratégie d'apprentissage des langues. :

"Du point de vue technique, la stratégie adoptée par les gouvernements africains pour introduire les langues nationales dans l'éducation devrait être revue et inversée. Il faudrait plutôt commencer tôt l'apprentissage de la langue internationale pour en assurer la maîtrise, étant donné que la compétence linguistique de l'enfant dans sa langue maternelle est pratiquement assurée à son entrée à l'école, et étant donné aussi que, pour diverses raisons, une majorité d'élèves ne poursuivront pas leur scolarisation au-delà du niveau primaire et n'auraient donc pas eu le temps de maîtriser la langue internationale si elle était introduite tard dans le système éducatif primaire." (p. 119)

R. Nikiéma répond, point par point, aux arguments de F. Sanou en prenant d'emblée position :

"Un examen à froid des objections à l'utilisation des langues nationales du Burkina Faso nous convainc qu'il n'y a plus aujourd'hui d'argument décisif contre l'emploi des 'langues nationales' (= les langues des autochtones) du Burkina dans toutes les sphères de la vie nationale, y compris le système éducatif formel. Les vrais freins à l'introduction de ces langues à l'école sont plutôt à chercher dans les intérêts de la classe dirigeante burkinabè, identifiée ici de manière opératoire comme la classe des lettrés en français".

Neuf objections sont réfutées tour à tour :

1. objection invoquant la question de l'unité nationale ;
2. objection selon laquelle tout choix de langues dans un contexte multilingue serait par nature antidémocratique, impérialiste et donc injuste... ;
3. objections basées sur la soi-disant incapacité de "nos" langues à véhiculer le progrès ;
4. objections basées sur le sens de la rotation de la roue de l'histoire ;
5. objection selon laquelle les langues nationales sont des ghettos pour les masses populaires qui les parlent ;
6. objection selon laquelle les langues nationales ne répondent pas aux aspirations des masses qui préfèrent, de toute évidence, apprendre le français ;
7. objection selon laquelle ceux qui préconisent l'utilisation des langues nationales les fuient comme la peste ;
8. objection selon laquelle l'efficacité technique et pédagogique des langues nationales ne serait pas prouvée dans les études existantes ;

9. objection selon laquelle le Burkina manquerait de moyens pour faire une réforme linguistique de son système éducatif.

Nous n'examinerons ici que les arguments qui entrent directement dans notre propos, c'est-à-dire qui font allusion au rapport entre la tradition et la modernité.

Aux objections basées sur la soi disant incapacité des langues nationales à véhiculer le progrès, R. Nikiéma répond ceci :

- On établit allègrement une synonymie entre "langues nationales", "culture ancestrale", "tradition", "arriération", "ignorance", "rétro-...", "arrière-garde"...
- On préconise l'usage du français vu comme le seul salut possible dans la recherche du progrès et du développement. [...]

Dans cet esprit l'apprentissage du français par la majorité sinon toute la population est présenté comme une condition *sine qua non* pour que le pays soit en voie de développement.

Qu'une grande partie de la population sous informée croit à cela n'est pas étonnant ; que des intellectuels, qui ont la possibilité de s'informer, ne le fassent pas et préfèrent contribuer sans réserve à la diffusion de tels préjugés peut par contre étonner... sans surprendre.

Sans vraiment donner des arguments, il caractérise cette attitude de "mépris de la classe dominante pour les dominés".

Selon une autre thèse, la roue de l'histoire tournerait dans un sens fondamentalement défavorable aux langues [nationales]. Il n'y a aucunement lieu de vouloir ramer à contre-courant de l'histoire, affirme-t-on. "Il existe un courant principal de l'Histoire et vouloir aller contre ce courant (consciemment ou non) c'est combattre vainement le progrès" (Guissou 1981 : 7). On retrouve là les idées d'irréversibilité des tendances de l'histoire et du "progrès". R. Nikiéma prend comme contre-exemple des pays développés (comme la Hollande ou le Danemark) qui continuent de parler et d'enseigner dans leurs propres langues, même si elles n'ont aucune chance de devenir des langues internationales. "Comparaison n'est pas raison". La comparaison avec des petits pays monolingues comme la Hollande ou le Danemark n'est peut-être pas très heureuse mais on comprend que l'auteur insiste (tout comme F. Sanou) sur la primauté des engagements politiques.

5.4. La place du français

Contrairement aux positions et aux stratégies à adopter vis-à-vis de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif, l'usage du français au Burkina Faso fait quasiment l'unanimité des linguistes. Le français fait de plus

en plus partie du paysage culturel au Burkina Faso. Cela a été souligné par de nombreux auteurs (voir A. Batiana, A. Napon, A. Badini, R. Nikiéma). Le français, langue imposée de l'extérieur au moment de la colonisation, est devenue une langue véhiculaire dans des milieux de plus en plus diversifiés (collèges, lycées, université, administrations, unités de travail moderne, lieux de loisir, secteurs modernes du marché, centres de transport...). La modernité se développe surtout en ville et, bien évidemment, c'est en ville que le français est davantage utilisé. En revanche, dans les milieux ruraux, dans les coins les plus reculés, le monolinguisme est encore de règle ou, sinon, on y pratique un multilinguisme de contact. L'usage du français dépend largement du passage par la scolarisation mais, que ce soit du côté des anciens combattants, des petits commerçants ou des "exodants" (notamment vers les pays côtiers), certains acquis ont pu se faire en dehors de l'école, sur le tas.

Avec la mondialisation des échanges, les grandes langues de communication vont avoir tendance à s'imposer encore davantage, cela, évidemment, au détriment des "petites" langues.

Tous les linguistes sont unanimes aussi pour dire que l'introduction des langues nationales ne devrait pas se traduire par un enfermement des ruraux dans leur ruralité, des locuteurs de langues minoritaires en dehors des langues de grande communication.

A. Napon (1994 : 94-101) en tire les conclusions suivantes :

"Pour que les langues nationales soient perçues comme les instruments d'une promotion collective, il faut les utiliser simultanément dans l'alphabétisation des adultes et dans l'éducation primaire. Cette simultanéité devrait empêcher de considérer les langues locales comme des langues au rabais utilisées uniquement par les laissés-pour-compte de l'éducation scolaire. Elle éviterait, dans la mesure où il y aurait convergence de finalités, une rupture entre adultes et enfants et renforcerait la cohérence et la puissance d'initiative de chaque communauté. Cette alphabétisation devrait être accompagnée d'une initiation à la langue française, ce qui nous permettrait d'avoir deux systèmes de communication complémentaires : les langues nationales serviraient à la connaissance du patrimoine culturel et à sa perpétuation, le français serait la langue de communication internationale et d'ouverture à la modernité". (p.97)

Actuellement, au Burkina Faso, des expériences extrêmement intéressantes sont menées, qui semblent aller dans le sens de cette complémentarité souhaitée entre les langues nationales et le français : écoles satellites, centre d'éducation de

base non formelle (voir les rapports de la D.E.P. de 1995 et 1996), projet alfaa³ (Nikiéma 1996), programme d'alphabétisation au Gulmu (Ouoba 1994). Les résultats de ces nouvelles expériences devront être examinés avec la plus grande attention de manière à en tirer leçon. Toutefois, dans cette chaîne d'enseignement des langues nationales en complémentarité avec le français, il nous semblerait utile d'étendre des expériences au pré-scolaire, d'une part, à certaines branches de l'enseignement professionnel, d'autre part, et de songer à introduire l'enseignement de langues "nationales" ou "régionales" dans le secondaire et dans les écoles normales.

6. Pour une voie de développement africain durable

Si tant est que l'on ne peut plus envisager de retour total en arrière (retour aux méthodes traditionnelles d'éducation et politique linguistique radicale excluant les langues importées par la colonisation), ni accepter une irréversibilité du sens de l'histoire (en se pliant aux seules exigences de la modernité), alors des voies nouvelles doivent être trouvées permettant de concilier "tradition" et "modernité".

Nous avons montré qu'il n'était pas impossible d'inclure des éléments des traditions dans les systèmes éducatifs modernes (traditions orales, systèmes de numération, taxinomies populaires, introduction des langues nationales...) mais que cela ne saurait s'improviser. Cela suppose la mise en place ou le soutien confirmé de recherches fondamentales et appliquées, et surtout de véritables opérations de recherches-actions dans les domaines de l'éducation (avec des protocoles d'expérimentation, des classes témoins, des évaluations effectuées en toute objectivité...) devant aboutir à des conclusions probantes.

Dans une perspective "développementaliste", quatre questions essentielles se posent pour l'amélioration ("réforme", "modernisation", "rénovation") des systèmes éducatifs : (1) comment améliorer l'offre scolaire (infrastructure, personnel, matériel didactique), étant donné l'extrême jeunesse des populations africaines, le fort taux d'accroissement démographique et les limites de la croissance économique ; (2) comment améliorer la fréquentation scolaire (notamment dans le milieu rural) et particulièrement la scolarisation des filles ; (3) comment améliorer la qualité de l'enseignement de manière à réduire les échecs scolaires (rendement interne) et à rendre l'école plus attrayante ou "attractive" ; (4) comment favoriser l'insertion de l'école dans la vie sociale et économique (rendement externe et formation pré-professionnelle). Ce n'est pas le lieu de répondre ici à toutes ces

3 Apprentissage de la langue française à partir des acquis de l'alphabétisation.

questions, mais des recherches-actions innovantes devraient certainement être lancées pour tenter d'apporter des solutions à chacun de ces dilemmes.

L'introduction des langues nationales dans le système éducatif entre dans la question générale de la rénovation des méthodes d'enseignement. Cette question se heurte toujours à quatre problèmes fondamentaux : sensibiliser les populations aux questions de langues et d'éducation tout en essayant de comprendre leurs attentes et leurs aspirations (sur le plan national comme sur le plan local où seraient menées les expérimentations) ; définir des objectifs et établir une programmation (à court, moyen et long terme) en soupesant de manière rationnelle les espoirs et les risques, les avantages et les inconvénients, les coûts et les bénéfices d'une nouvelle politique linguistique et éducative ; progresser dans l'élaboration et la mise à disposition de matériel didactique dans les langues nationales (ou bilingues) en quantité et en qualité suffisante ; effectuer de réelles expérimentations afin de montrer de manière convainquante les résultats (positifs et/ou négatifs) de l'apprentissage des langues maternelles ou des langues nationales et ses effets sur l'acquisition du français.

Afin de résoudre la question épineuse de l'introduction des langues nationales dans les systèmes éducatifs, notre conclusion orale, lors du colloque, était que "nous devrions tous changer", ce "nous" se voulant inclusif, englobant aussi bien les Africains que les africanistes, les linguistes "engagés" que tous les partenaires de l'école. Pour éviter la "guerre scolaire" et la "guerre des langues", pour instaurer une paix des langues et un développement harmonieux des systèmes éducatifs, il nous semble nécessaire, tout d'abord, de dédramatiser le sujet (en ne le considérant plus de manière globale mais en l'abordant, plus modestement, à une échelle locale) et de changer d'attitude :

1. Les discours de la francophonie sur le respect des minorités culturelles devraient être tempérés ou sinon mis en conformité avec un réel soutien pour le développement des langues et des cultures africaines, en complémentarité avec le français, ce qui n'est pas vraiment le cas ;
2. Les discours passionnés de linguistes convaincus de la nécessité absolue d'introduire les langues nationales dans les systèmes éducatifs ne devraient pas ignorer certaines réticences provenant d'expériences passées qui n'ont pas été toujours très concluantes. La rénovation des systèmes éducatifs ne peut se résoudre uniquement à l'application d'une nouvelle politique linguistique. Avant de parler de généralisation de telle ou telle méthode, il faudrait considérer toutes les conclusions qui se dégagent des expérimentations ; dans les cas favorables, penser à une extension des expérimentations avant d'en proposer une généralisation, qui poserait bien d'autres problèmes : l'enseignement d'une langue nationale ne peut se concevoir comme l'enseignement d'une langue "maternelle" ;

si l'expérience des écoles satellites est intéressante dans des milieux reculés, homogènes sur le plan linguistique, il en irait autrement en ville et dans les milieux linguistiquement hétérogènes ;

3. Tous ceux qui ont peur des langues nationales devraient sans doute modérer leurs inquiétudes dans la mesure où les projets d'introduction des langues nationales dans les systèmes éducatifs ne sauraient être généralisés de manière brutale, sans l'assentiment populaire, et que, d'autre part, ces expériences ne modifieraient en rien les possibilités d'accès aux langues internationales mais devraient plutôt les faciliter (voir projet alfaa) ;

4. Les voix des populations devraient certainement être davantage entendues, dans toute leur complexité, ce qui pose la question aux chercheurs d'adapter leurs méthodes d'enquête aux réalités du terrain. Qu'est-ce que les populations attendent de l'éducation ? Comment conçoivent-elles le rôle des langues nationales par rapport au français ?

5. Dans une politique de décentralisation, des choix pourraient être faits au niveau des provinces, voire des départements. Ces choix devraient être formulés clairement par des organes régionaux, en prenant attache avec les structures étatiques et les ONG préoccupées par les questions d'éducation, de formation et de communication. Les choix seraient certainement moins problématiques localement, moins "impérialistes" qu'au niveau national. La question serait évidemment de trouver des ressources pour financer de telles politiques.

6. Attendre tout de l'État, qu'il définisse un statut des langues, qu'il formule une politique linguistique et qu'il fournisse les moyens pour mettre en oeuvre ces nouvelles orientations, n'est certainement plus de saison ! Des groupes de pression peuvent sans doute s'organiser pour oeuvrer dans ce sens mais, en attendant, il est certainement urgent que tous ceux qui se sentent concernés par une rénovation des systèmes d'éducation et de communication agissent sans tarder, chacun selon ses possibilités, dans son domaine et en concertation.

Comme nous l'avons formulé au terme d'un programme de recherche mené au Niger (Barreteau 1996), si les populations et les gouvernements en exprimaient la volonté (ces décisions ne sauraient venir de l'extérieur), des solutions résideraient peut-être d'abord dans une acceptation réaliste des situations de multilinguisme. En accompagnement d'une politique de décentralisation, plus proche des préoccupations du peuple, une juste complémentarité serait à rechercher entre les langues "nationales" et le français, pour l'ensemble du système éducatif, chaque langue ayant son rôle à jouer. Les langues locales ont leur place et leur utilité dans une politique de développement régional, l'essentiel étant de formuler des projets réalistes mettant en synergie les programmes d'alphabétisation, de scolarisation, de formation des adultes et de communication. L'idée d'une paix des langues repose sur la modération et le réalisme des aspirations

de chacun, sur la nécessité d'avancer pas à pas dans la voie de réformes souhaitées par les populations, en assurant chaque étape. Les langues africaines, comme du reste toutes les langues et les cultures minoritaires, ne peuvent être éternellement écartées de projets de développement qui se veulent durables.

Mots-clés : tradition, modernité, réforme, système éducatif, multilinguisme, langues nationales, français, Burkina Faso.

BIBLIOGRAPHIE

- BADINI Amédé, 1994, "Le français, langue nationale burkinabè : aberration historique ou exigence du Burkina contemporain", *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso*, pp. 120-130.
- BARRETEAU Daniel, 1996, *Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger. Synthèse des résultats d'un programme de recherche*, Niamey : ORSTOM, 61 p.
- BARRETEAU Daniel (avec coll. Amadou Ali Ibrahima, Hassimiou Boureima. Mahadi Sani), 1996, "Positions des partenaires de l'école sur les systèmes éducatifs et le multilinguisme au Niger", Communication au Colloque *Politiques linguistiques : mythes et réalités* (Dakar, 16-18 décembre 1995), AUPELF-UREF, 13 p.
- BARRETEAU Daniel et DAOUDA Ali (éd.), 1997, *Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger. Résultats scolaires, Double flux*, Paris-Niamey : ORSTOM - Université Abdou Moumouni de Niamey, 178 p.
- BATIANA André, 1994, "La question des langues nationales au Burkina Faso". *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso*. pp. 14-24.
- CALVET Louis-Jean, 1987, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris : Payot, 292 p.
- Direction des études et de la planification, 1995, "Projet Écoles satellites et Centres d'éducation de base non formelle. Document du projet". Ouagadougou : MEBA, 52 p. + 3 p. multigr.
- Direction des études et de la planification, 1996, "Projet Écoles satellites et Centres d'éducation de base non formelle (ES/CEBNF). Rapport d'exécution 1995-1996", Ouagadougou : MEBA, 42 p. multigr.

- GUISSOU Basile Laetare, 1981, "C'est la vérité", *L'Observateur* n° 2075, 21 avril 1981. pp. 1. 6-7.
- NAPON Abou, 1994, "Pour un bilinguisme français / langues nationales. Propositions glottopolitiques", *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso*, pp. 94-101.
- NIAMÉOGO Anatole (éd.), 1994, *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : État des lieux et perspectives. Actes du colloque organisé du 2 au 5 mars 1993 à Ouagadougou*, Ouagadougou : MEBAM, Direction Générale de l'Institut National d'Alphabétisation (avec le concours du Centre de Recherche pour le Développement International), 188 p.
- NIAMÉOGO Anatole et al., 1994, *Projet sous-régional d'étude des politiques d'utilisation des langues nationales dans les systèmes éducatifs. Rapport final du Burkina Faso (version définitive)*, Ouagadougou : MEBAM, Direction générale de l'Institut National d'Alphabétisation (projet réalisé avec le soutien financier du Centre de Recherche et de Développement International), 201 p.
- NIAMÉOGO Anatole, 1995, *L'alphabétisation au Burkina Faso*, Ouagadougou : MEBAM, Direction Générale de l'Institut National d'Alphabétisation, 64 p.
- NIKIÉMA Norbert, 1994, "Langues nationales et intérêts de classe au Burkina Faso", *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso*, pp. 131-144.
- NIKIÉMA Norbert (avec coll. N. Sawadogo), 1996, "L'expérimentation de la méthode alfaa : bref bilan et perspectives", Ouagadougou : Oeuvre Suisse d'Entraide Ouvrière, 28 p.
- OUOBA Benoît, "Le programme d'alphabétisation au Gulmu : provinces de Gnagna, Gourma, Tapoa (Burkina Faso)", *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso*, pp. 53-59.
- SANOU Bernadette, 1994, "Réforme de l'éducation : Bilan d'une expérience d'utilisation des langues nationales à l'école", *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso*, pp. 36-52.
- SANOU Fernand, 1994, "Langues nationales et colonialisme hier et aujourd'hui". *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso*, pp. 102-119.
- SAUSSURE Ferdinand (de), 1916, *Cours de linguistique générale*, Lausanne : Payot, 331 p. [nouv. éd., 1972, 532 p.]

POLITIQUES LINGUISTIQUES ET ÉDUCATIVES

quelques pistes pour sortir de l'impasse

Daniel BARRETEAU

Dans les pays multilingues et, singulièrement, dans les pays en développement, les difficultés qui minent le parcours vers l'instauration de politiques linguistiques et éducatives "nouvelles" sont bien connues : elles sont politiques, techniques et financières.¹ Les préalables politiques sont à considérer au sens large, à savoir comment concilier les aspirations des populations et les choix gouvernementaux, tout en bénéficiant d'aides extérieures (indispensables). Les problèmes techniques se rapportent à la gestion du multilinguisme : définition d'un statut des langues, mise en place d'un projet de réforme à moyen et long terme, développement des recherches (en linguistique, en sociolinguistique et en didactique des langues), réalisation et diffusion de manuels et autres supports didactiques de qualité et en quantité suffisante, formation et gestion du personnel, suivi du projet. Enfin, les questions financières sont évidentes : elles devraient, théoriquement, être résolues par une juste évaluation des coûts et un engagement politique conséquent.

Les difficultés proviennent soit d'une méconnaissance de la situation ou d'une sous-estimation (plus ou moins délibérée) des problèmes (politiques, techniques et financiers), soit d'une "remédiation" sans commune mesure avec l'état du système éducatif, soit, enfin, d'une mise en oeuvre inadéquate ou inconséquente de projets de réforme. Quels que soient les difficultés et les choix opérés, les questions de stratégies en matière de langues et d'éducation ne peuvent être éludées. Toutefois, soulever cette problématique n'implique pas que l'on doive nécessairement prendre partie et militer dans un camp ou dans un autre. Il n'y a

¹ Cet article a fait l'objet d'une communication orale lors de la journée d'étude sur *Les langues des apprentissages* (Paris, Groupe Education-Formation, Commission Coopération-Développement, 11 juin 1998).

pas une politique linguistique et éducative qui s'opposerait à une absence de politique. Le choix d'une politique linguistique (nationaliste et volontariste) n'est certainement pas la seule alternative au *statu quo* peu satisfaisant qui semble prévaloir dans de nombreux pays africains. Quelques pistes seront proposées ici pour tenter de sortir de cette impasse.

Dans les États africains dits "francophones", depuis les indépendances, on a coutume de désigner les langues locales comme étant des langues "nationales" alors que la langue officielle, le français, est perçue comme une langue "seconde" voire "étrangère". Le paradoxe est que les États se sont constitués au moment de la colonisation, par le truchement de la langue française, et que le **statut de la langue française** n'a guère évolué depuis les indépendances. À l'époque de la mondialisation des échanges, la question aujourd'hui est de savoir si les États africains modernes souhaiteraient et pourraient fonctionner avec une langue (ou des langues) officielle(s) qui leur serai(en)t propre(s), s'ils gagneraient à s'engager dans des réformes linguistiques, à développer des systèmes éducatifs nouveaux qui tiennent compte de leurs langues nationales.

Dans ce domaine éminemment politique, quelle peut être la démarche de la recherche sociolinguistique et quel rôle peuvent jouer les chercheurs, appelés à "témoigner" ? Tout d'abord, il va de soi que l'objet de l'étude devrait être clairement posé. Or ces domaines sont tellement vastes et complexes que toutes les questions surgissent à la fois (elles ne sont pas seulement techniques) et, finalement, aucun problème n'est clairement posé ni traité. Les cas ne sont pas rares de soi-disant études scientifiques qui n'ont rien de tel !

Dans le domaine de l'éducation, les évaluations internes, "routinières", ne manquent pas, notamment dans le système éducatif formel. On peut ainsi disposer de quantité de matériaux sur les infrastructures scolaires, le personnel enseignant, les effectifs, les résultats aux examens, les cas de redoublement, d'exclusion, etc. Toutes ces données chiffrées, provenant des cadres de l'enseignement, sont consignées dans des rapports, les "statistiques scolaires". On notera que les synthèses reproduisent fidèlement les résultats chiffrés mais que cela devient beaucoup plus problématique pour les données non chiffrables.

Il n'y a pratiquement aucun rapport circonstancié sur la gestion du personnel, du matériel, des infrastructures, sur la conduite des cours, sur le comportement des enseignants et des élèves, sur la manière dont les écoles sont insérées dans le milieu (ou complètement déconnectées), sur la distribution des manuels et des fournitures, sur les problèmes didactiques et linguistiques, sur le devenir des enfants qui sont exclus de l'école... En bref, tout ce qui n'est pas aisément

chiffrable, mais qui constitue la chair de l'éducation, disparaît dans les oubliettes. Dans un domaine aussi important que l'éducation, il est étonnant de constater qu'il n'y a pas, à proprement parler, de recherches en éducation dans les pays francophones d'Afrique, mises à part la gestion du système et la production de quelques manuels didactiques.

Il nous paraît pourtant essentiel de déterminer les points névralgiques des systèmes éducatifs pour mieux discerner ce qui relève de questions purement linguistiques. En effet, les carences, souvent évoquées, des systèmes éducatifs (faibles taux de scolarisation et d'alphabétisation, faibles rendements interne et externe, baisse des niveaux, insuffisance des infrastructures, difficultés de gestion, coûts élevés...) ne peuvent pas être résolues par une simple réforme linguistique.

Sur le plan linguistique, on peut d'abord rappeler – mais cela se vérifie presque partout dans le monde – que les frontières étatiques correspondent rarement à des frontières linguistiques, d'où le fait que **presque tous les pays africains sont plurilingues**. Cela constitue un obstacle évident pour instituer une politique linguistique, politique centrée sur une langue unique, qui ne tiendrait pas compte des situations effectives de plurilinguisme.

Cette première constatation ne devrait pas laisser indifférent. Plutôt que de renoncer à toute tentative, car les situations seraient trop complexes, de rêver à l'institutionnalisation d'une langue nationale comme seule langue officielle, ou de s'enfermer dans les réalités purement nationales, les linguistes comme les responsables de l'éducation devraient constamment être aux aguets de ce qui se passe dans les pays limitrophes : recherches et publications, standardisation et normalisation des langues, applications, production de manuels didactiques, formation... Des échanges d'informations devraient se faire systématiquement à la fois dans les domaines de la recherche linguistique et de l'enseignement, entre les pays du sud mais aussi avec les pays du nord (où la documentation est souvent plus riche).

En contrepoint de ce plurilinguisme étatique, **le multilinguisme (entendu comme la pratique de plusieurs langues par le même individu) est très fréquent en Afrique**, surtout en milieu urbain. Beaucoup de personnes ont, du reste, du mal à distinguer leur langue première (dans le temps ou en importance) de leur langue seconde. Ainsi, beaucoup de jeunes citadins, nés en ville, pratiquent plusieurs langues dès leur plus jeune âge. Les mariages inter-ethniques favorisent aussi ce brassage multilingue.

En bref, dans les pays plurilingues, le multilinguisme est souvent de règle d'où une certaine tendance à la convergence (l'adoption progressive de langues

véhiculaires) dans la diversité (conservation des langues premières pour des usages domestiques). Face à cette situation, **trois politiques sont possibles** : (1) *statu quo* avec respect de l'ordre international établi ; (2) réforme radicale fondée sur une centralisation nationaliste ; (3) décentralisation et respect des minorités. Bien que ces orientations semblent totalement opposées, il ne paraît pas impossible de concilier ces trois tendances par le maintien d'une langue de communication internationale (français, anglais ou arabe), le développement privilégié d'une langue unitaire (par exemple le wolof au Sénégal, le hausa au Niger, l'éwé au Togo...) et une plus grande considération des langues minoritaires.

Pour relancer le débat sur la "réforme de l'enseignement" (fondée sur l'introduction des langues nationales dans le système éducatif), plutôt que de rallumer le feu des discordes en rêvant à l'institutionnalisation d'une langue nationale comme langue officielle, une alternative serait de ne plus s'accrocher à des politiques extrémistes et utopiques (le stricte respect de l'ordre international ou l'aspiration vers une centralisation nationaliste) mais de s'en tenir strictement à **des aménagements, modérés et progressifs**, tenant compte des situations et de l'acquis des expériences passées.

Toute politique linguistique devrait s'appuyer nécessairement sur **une volonté partagée par une masse de citoyens, par les communautés**. Mais comment peut-on être assuré que les masses sont réellement en faveur de telle ou telle politique linguistique ? Les sondages effectués par des sociolinguistes, eux-mêmes nécessairement impliqués dans des choix idéologiques, ne sont pas souvent probants. Leurs opinions comptent mais ces études sont généralement orientées dès le départ. Il est difficile d'être objectif et neutre dans ce débat.

La vie des langues ne se décrète pas. On ne peut pas attendre de l'État qu'il assure à lui seul la survie des langues. Elles doivent d'abord se manifester par elles-mêmes. Pour être durable, **leur développement doit d'abord être endogène**. Le développement des langues africaines se fera par les Africains ou ne se fera pas. Un exemple frappant ressort de l'examen de la presse écrite en Afrique. Dans la zone "francophone", la grande majorité de la presse à "grand tirage" est rédigée en français. Rien n'interdit, théoriquement, que l'on édite des journaux (ou certaines rubriques) dans les langues nationales mais cela n'est guère d'usage. La vitalité des langues nationales peut aussi se mesurer au dynamisme de l'alphabétisation des adultes. Comment, en effet, instaurer une politique linguistique et éducative volontariste si les adultes ne manifestent pas un intérêt pour leurs propres langues ou n'y voient pas d'utilité ?

L'usage que l'on peut faire d'une langue est nécessairement fonction de l'état d'avancement des recherches (scientifiques et technologiques) dans cette langue.

On voit facilement où le bât blesse en ce qui concerne les langues africaines : malgré les efforts produits, il reste encore beaucoup à faire pour disposer d'une large documentation sur les langues et dans les langues africaines. Il y a, bien sûr, des optimistes impénitents et des pessimistes résignés. Les uns et les autres sont suspects !

En bref, **la désespérance concernant l'avenir des langues africaines**, particulièrement dans les pays francophones, se résume ainsi :

- les Africains ne pensent pas que leurs langues puissent leur suffire dans l'état actuel du développement mondial des sciences, des techniques et des moyens de communication ;

- les efforts pour développer les langues africaines sont beaucoup trop timides par rapport aux besoins réels (création et adaptation de manuels, programmes de formation et de scolarisation...) ;

- les efforts à déployer pour rattraper les retards seraient tels qu'ils conduiraient inévitablement à la ruine de ces projets (par manque de moyens) ;

- la volonté des populations n'est plus réelle. Ils ne voient pas tellement l'utilité d'apprendre à lire et à écrire dans leur propre langue. Or, sans cette volonté, une langue ne pourra pas se développer par décret. S'il n'y a pas de développement endogène (production d'une littérature, modernisation de la langue en fonction des besoins...), l'État ne pourra pas prendre en charge tous les aspects de développement de ces langues ;

- un blocage politique s'observe du fait des craintes de conflits inter-ethniques, toujours latents.

Il reste qu'un **développement "raisonnable" est possible**, à petite échelle, localement. Quelques pistes devraient être explorées pour un développement harmonieux des langues africaines en complémentarité avec les langues "étrangères" héritées de la colonisation. Il n'est plus question maintenant de rejeter les langues internationales en Afrique (français, anglais, arabe...), cela dit sans aucune arrière-pensée néo-colonialiste. Le français est maintenant une langue utile pour les Africains et ils se l'approprient de plus en plus (Niaméogo éd. 1994). L'heure n'est plus aux grands chambardements mais plutôt à des "arrangements" avec les dures réalités du moment et du monde.

Il y a **des domaines où des travaux peuvent être entrepris** :

- tout d'abord, encourager les recherches afin de mieux connaître la situation des langues et des dialectes, ce qui suppose que l'on poursuive des travaux

d'inventaire, de description, de comparaison, qui ne sont pas souvent menés de manière systématique. Il convient de ne pas sous-estimer les différences dialectales et notamment les décalages qui peuvent se faire jour entre la langue standard, le dialecte parlé par l'enseignant et le (ou les) dialectes parlé(s) par les élèves ;

- sur la base de données soigneusement et systématiquement collectées, il conviendrait de se regrouper en associations, comités de langues, réseaux, etc., afin de progresser dans la standardisation, la normalisation et la modernisation des langues ;

- à partir d'études sociolinguistiques menées avec des objectifs précis, on se fera une idée de l'usage effectif des langues et de la perception que les locuteurs ont de leurs propres parlers ;

- devraient s'ensuivre la mise en place de projets d'élaboration ou de révision de manuels, la formation de formateurs et de maîtres ;

- si le développement d'une certaine presse en langues nationales est possible mais tout de même difficile à faire passer, en revanche, la radio et la télévision se prêtent beaucoup plus facilement à ce développement. Pourquoi ne pas utiliser ces moyens de communication de masse pour développer l'enseignement des langues (y compris du français) ?

S'il est quasiment avéré qu'apprendre à lire et à écrire d'abord dans sa propre langue est plus facile et plus rapide que de débiter ces apprentissages fondamentaux dans une langue seconde, il y aurait certainement à **repenser la complémentarité entre les langues nationales et la langue officielle**. Des méthodes nouvelles devraient être développées sur le modèle, par exemple, de la méthode alfaa (alphabétisation en langue française sur la base des acquis de l'alphabétisation), méthode qui a été appliquée dans les écoles satellites et les centres d'éducation de base non formelle au Burkina Faso.

Par ailleurs, il est vraiment incompréhensible que les langues nationales ne soient pas enseignées, comme matière, au moins dans certains collèges ou lycées. Il y aurait bien sûr à concevoir et à élaborer des manuels, à former des enseignants, etc., mais là encore, ce projet pourrait être viable s'il était mené dans des limites bien circonscrites.

Même si le statut et la fonction des langues nationales ne sont pas clairement définis (il n'est peut-être pas utile de les enfermer dans des statuts ingérables), on ne peut pas nier l'intérêt de leur apprentissage : initiation de base dans les écoles maternelles et dans le primaire, approfondissement des connaissances dans le secondaire, formation à la linguistique dans les écoles normales.

La question est que dans les pays lourdement endettés, des décisions aussi importantes que la mise en place d'une politique linguistique nouvelle devraient être correctement soupesées, l'appui de bailleurs de fonds étant sans doute indispensable (cet appui est déjà acquis pour certains projets). Mais il faut bien commencer par un commencement, et ce commencement ne peut venir que des intéressés eux-mêmes : les communautés devraient manifester leurs intérêts et les États africains fixer les grandes orientations en encourageant les expériences nouvelles.

Dans la période actuelle de difficulté économique et de "marche forcée" vers le développement à l'échelle de la planète, est-ce qu'un **investissement dans les langues africaines peut être considéré comme "rentable", comme un facteur de développement** ? Les langues africaines ont un lourd passif qui les empêche d'être considérées comme des langues de promotion sociale. Tout au plus, peut-on espérer la création de quelques postes d'enseignants, d'agents d'alphabétisation, de traducteurs, de journalistes, soit de nouveaux fonctionnaires à la charge des États mais rien de réellement novateur et productif. La recherche et l'industrie du livre sont à créer totalement ou presque, en français et à plus forte raison dans les langues nationales. En règle générale, il est bien difficile de constater que les révolutions linguistiques ont apporté un plus économique (du moins immédiat). De telles réformes sont coûteuses. Elles entraînent un regain de nationalisme, un repli sur soi, contrairement aux tendances actuelles de mondialisation des échanges.

Il y a pourtant lieu de ne pas (plus) rester sourd aux appels des populations pour défendre et promouvoir leurs propres cultures. Les bailleurs de fonds gagneraient à considérer aussi les facteurs culturels et identitaires comme des éléments importants pour la stabilité des États et le bien-être des peuples. Même si les gains ne sont pas immédiats, il faudrait néanmoins accorder une considération particulière aux langues et aux cultures. Il conviendrait d'appuyer des actions de développement par une intégration culturelle, considérant que rien ne pourra vraiment faire évoluer les populations sans une prise en compte des réalités locales. S'il faut changer les mentalités, ce sont les populations elles-mêmes qui doivent développer un autre discours.

Pour assurer un meilleur suivi des systèmes éducatifs, parmi les opérations à développer, on pourrait en considérer certaines comme prioritaires : la création ou la revitalisation de centres de linguistique appliquée associant linguistes, spécialistes de l'éducation et communicateurs ; la redynamisation des recherches linguistiques (fondamentales et appliquées) avec le développement de réseaux internationaux de recherche ; la généralisation de

recherches sur l'éducation en instaurant un système régulier d'évaluation et de suivi des résultats, du matériel, de la formation ; la formation d'agents susceptibles d'enseigner ou de travailler dans les langues nationales (alphabétiseurs, enseignants, journalistes...) ; la coordination des services de l'alphabétisation et de l'éducation dans des "ministères de l'enseignement de base et de l'alphabétisation" (à l'instar de certains pays d'Afrique de l'Ouest)...

Les objectifs prioritaires et les principaux domaines d'application des langues devraient être clairement définis pour ne pas tomber dans l'irréalisme ou l'éparpillement des efforts : alphabétisation des adultes autour de projets multisectoriels de développement ; formation de base, apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les langues nationales, en commençant par les écoles maternelles ; apprentissage de métiers (après le cycle primaire) avec l'emploi (plus ou moins formalisé) des langues nationales ; approfondissement des connaissances au niveau du secondaire ; enseignement des langues et des principes généraux de la linguistique dans les écoles normales et enseignement de la didactique des langues.

Même si la situation n'est pas uniforme dans tous les pays "francophones", l'avenir du français, langue officielle et langue d'enseignement, n'est pas désespéré en Afrique, étant donné le nombre croissant de jeunes scolarisés. Mais il ne sert à rien de se bercer d'illusions : à moins d'un boom économique que l'on a du mal à envisager dans l'immédiat, il faudra attendre encore plusieurs décennies avant que les taux d'alphabétisation et de scolarisation (dans les pays sahéliens) soient à un niveau suffisant pour suivre les progrès des techniques modernes. Faut-il, en attendant cette période lointaine, ne rien faire pour tenter de sortir les pays africains de leur analphabétisme ? Comment procéder pour que l'alphabétisation des adultes sorte de sa léthargie actuelle ? Pour que la scolarisation soit plus efficace ?

Pour rentabiliser l'enseignement fondamental, à notre sens, les responsables de l'éducation et l'ensemble des partenaires de l'école devraient avoir une attention fixée sur **la rentabilité interne et externe de l'école**. Pour cela, on peut énumérer quelques mesures qui nous paraissent essentielles (qu'elles concernent ou non les questions linguistiques) :

- améliorer le suivi des écoles et des maîtres ;
- assurer une formation des directeurs d'école pour une meilleure gestion du matériel et du personnel, pour transformer les rapports entre l'école et le village ou le quartier ;

- introduire des mesures incitatives, des contrôles de la qualité de l'enseignement ;
- revoir les méthodes d'apprentissage du français afin de mieux répondre aux compétences effectives et aux conditions de vie des élèves ;
- allonger la scolarité en multipliant les jardins d'enfant et les centres de formation professionnelle (à la sortie du primaire) ;
- assurer des cours de rattrapage (ou instaurer le système de pédagogie des grands groupes) de manière à ne pas "lâcher" les élèves en difficulté ;
- accroître la sensibilisation dans les milieux récalcitrants à l'école, en essayant de comprendre au mieux les préoccupations des parents ;
- replacer l'école dans son contexte sociologique, dans son milieu, pour que les élèves acquièrent la conscience d'une continuité entre leur milieu de vie et le milieu scolaire ;
- favoriser certaines zones, certains groupes ethniques minoritaires pour qu'une petite élite parvienne à sortir du lot et incite les autres à une meilleure fréquentation scolaire.

En bref, pour sortir le débat sur les politiques linguistiques et éducatives de l'impasse, nous pensons qu'il est tout d'abord impérieux de lutter contre un certain laisser-aller dans les systèmes éducatifs (en veillant constamment à leur rentabilité interne et externe). Par ailleurs, il ya lieu de se méfier des changements radicaux aux conséquences imprévues, de généralisations hâtives en matière de politique linguistique et éducative, de décisions concernant le statut des langues qui ne seraient pas acceptées par l'ensemble de la population ou qui seraient ingérables compte tenu des moyens disponibles.

En revanche, il serait souhaitable d'accorder une plus grande considération aux langues nationales (avec une attention particulière aux langues "unitaires"), de procéder à une extension progressive et contrôlée des expériences (leur généralisation pouvant générer d'autres problèmes) et à une optimisation des systèmes éducatifs par un développement des recherches (en particulier sur le passage des langues premières à la langue officielle).

Dans la crise actuelle des systèmes éducatifs, les questions linguistiques sont à la fois mineures et essentielles. Elles sont mineures dans la mesure où les réflexions et suggestions qui viennent spontanément à l'esprit des parents et même des enseignants pour pallier les difficultés de l'enseignement, ne relèvent

pas de questions linguistiques (Barreteau 1996). Ces questions sont pourtant essentielles car il y va de l'appropriation du système éducatif par les premiers intéressés : les enseignants, les élèves, les parents. Dans les pays peu scolarisés, les populations rurales (non francophones) ont le sentiment d'une totale "extranéité" par rapport au système éducatif moderne. C'est "l'école des Blancs". L'utilité de l'école devrait être comprise par les parents, mais comment cela pourrait-il se faire si la langue de l'école leur est totalement étrangère ?

Dans des pays multilingues, comment instaurer un système éducatif qui tienne compte des acquis mais aussi du patrimoine culturel, qui ne soit pas fermé sur lui-même, qui ouvre des perspectives de progrès économique et social ? L'avenir de l'éducation en Afrique réside, pour une part, dans le choix d'un "bilinguisme fonctionnel équilibré". Bien que cela soit très peu connu, les instructions officielles du Ministère français de la Coopération, non abrogées, vont dans ce sens :

"[...] En ce qui concerne les pays du Sahel et quelques autres, [...] il n'existe pas de bain linguistique et culturel de langue française et l'enfant qui parle dans sa famille une autre langue que le français n'a de notre langue aucune imprégnation sérieuse : on conçoit que, dans ce cas, le recours à la langue française, qui n'est pas parlée, comme langue d'enseignement dès le début du primaire, ne puisse aboutir qu'à un échec [...]. Le Ministère de la Coopération [...] en est venu à la conclusion que, pour que le français soit réellement connu et utilisé dans ces pays, il faut, d'une part, que sa relation avec les langues nationales ne soit pas perçue comme conflictuelle mais bien comme complémentaire et, d'autre part, que le processus pédagogique de son apprentissage parte des réalités linguistiques et culturelles. La jeunesse des pays qui appartiennent à l'aire francophone a tout à gagner, tant sur le plan de sa personnalité que sur celui de la maîtrise du français, langue de communication, à ce que les difficultés de l'enseignement soient échelonnées dans le temps : acquisition des connaissances de base dans la langue maternelle, apprentissage du français oral puis écrit, passage progressif de la langue maternelle au français comme langue d'enseignement [...]. (Circulaire 47129 du 18 décembre 1979 du Ministère français de la Coopération, citée par Dalbéra et Dumont, p. 45)

Concernant la réforme des systèmes éducatifs fondée sur une autre politique linguistique, si les Africains le souhaitent vraiment (ce n'est pas nécessairement une priorité des gouvernements et les positions peuvent être bien différentes d'un pays à l'autre), les solutions d'avenir résideraient peut-être dans "une culture multilingue de l'éducation", pour reprendre le titre d'un ouvrage récent dirigé par Adama Ouane (1995). Toute la question serait d'opérer des choix de politique linguistique judicieux pour le pays (en s'orientant plutôt vers un multilinguisme

"raisonnable" que vers le choix, problématique, à notre sens, d'une langue nationale "officielle"), de développer une littérature scolaire et para-scolaire en langues africaines, d'aménager le passage progressif des langues maternelles au français et, enfin, de former correctement les enseignants.

En accompagnement d'une politique de décentralisation, plus proche des préoccupations des populations, une juste complémentarité serait à rechercher entre les langues "nationales" et le français, pour l'ensemble du système éducatif, chaque langue ayant son rôle à jouer. Les langues locales (ou "nationales") ont leur place et leur utilité dans une politique de développement régional, l'essentiel étant de formuler des projets réalistes mettant en synergie les programmes d'alphabétisation, de scolarisation, de formation des adultes et de communication. L'idée d'une paix des langues (pour ne plus parler de "guerre des langues") repose sur la modération et le réalisme des aspirations de chacun, sur la nécessité d'avancer pas à pas dans la voie de réformes souhaitées par les populations, en assurant chaque étape. Les langues africaines, comme du reste toutes les langues et les cultures minoritaires, ne peuvent être éternellement écartées de projets de développement qui se veulent durables.

Mots-clés : politique, langues nationales, langues unitaires, français, éducation, scolarisation, alphabétisation, réforme, Burkina Faso, Niger, Afrique francophone.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARRETEAU Daniel (avec coll. Amadou Ali Ibrahima, Hassimiou Boureima, Mahadi Sani), 1996, "Positions des partenaires de l'école sur les systèmes éducatifs et le multilinguisme au Niger", *Les politiques linguistiques : mythes et réalités* (Premières Journées scientifiques du réseau thématique de recherche sociolinguistique et dynamique des langues) (C. Juillard et L.-J. Calvet éd. avec coll. R. Dupuis), Montréal : AUPELF.UREF, pp. 31-40.
- BARRETEAU Daniel, 1997, "Système éducatif et multilinguisme au Niger : des illusions et des espoirs", *Séminaire sur la gestion des situations plurilingues*, Université Abdou Moumouni de Niamey & Université de Lausanne, Niamey, 16-17 juin 1997, 12 p.
- BARRETEAU Daniel, 1997, "La paix des langues : de nouvelles voies pour l'éducation", Colloque international *Tradition et modernité : pour une voie de développement africain durable*, Ouagadougou (27-29 novembre 1997), 18 p. (sous presse, voir *infra*).

- BARRETEAU Daniel, 1998, "Multilinguisme et francophonie : quelle cohabitation ?", *Les causeries du Centre d'Information sur le Développement* (Ouagadougou, 18 mars 1998), 12 p.
- BATIANA André, 1994, "La question des langues nationales au Burkina Faso", *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso*. pp. 14-24.
- CALVET Louis-Jean, 1987, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris : Payot, 292 p.
- DALBÉRA Claude, DUMONT Bernard avec coll. Madougou AMADOU et Attaher DARKOYE, 1995, *Étude d'orientation et de définition d'actions prioritaires pour une relance de l'éducation au Niger (Financement F.E.D.)*, Proman - République du Niger : Ministère des finances et du plan - Délégation de la Communauté Européenne en République du Niger, 113 + 63 p.
- Direction des études et de la planification, 1995, "Projet Écoles satellites et Centres d'éducation de base non formelle. Document du projet", Ouagadougou : MEBA, 52 p. + 3 p. multigr.
- Direction des études et de la planification, 1996, "Projet Écoles satellites et Centres d'éducation de base non formelle (ES/CEBNF). Rapport d'exécution 1995-1996", Ouagadougou : MEBA, 42 p. multigr.
- JUILLARD Caroline & Louis-Jean CALVET, 1996, *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*, Montréal : AUPELF.UREF.
- NIAMÉOGO Anatole (éd.), 1994, *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : État des lieux et perspectives. Actes du colloque organisé du 2 au 5 mars 1993 à Ouagadougou*, Ouagadougou : MEBAM. Direction Générale de l'Institut National d'Alphabétisation (avec le concours du Centre de Recherche pour le Développement International), 188 p.
- NIAMÉOGO Anatole et al., 1994, *Projet sous-régional d'étude des politiques d'utilisation des langues nationales dans les systèmes éducatifs. Rapport final du Burkina Faso (version définitive)*, Ouagadougou : MEBAM, Direction générale de l'Institut National d'Alphabétisation (projet réalisé avec le soutien financier du Centre de Recherche et de Développement International), 201 p.
- NIKIÉMA Norbert (avec coll. N. Sawadogo), 1996, "L'expérimentation de la méthode alfaa : bref bilan et perspectives", Ouagadougou : Oeuvre Suisse d'Entraide Ouvrière, 28 p.

OUANE Adama (dir.), 1995, *Vers une culture multilingue de l'éducation*,
Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation (Études de l'IUE), 472 p.

OUOBA Benoît. "Le programme d'alphabétisation au Gulmu : provinces de
Gnagna, Gourma, Tapoa (Burkina Faso)", *Les langues nationales dans les
systèmes éducatifs du Burkina Faso*, pp. 53-59.

MULTILINGUISME ET FRANCOPHONIE

vers une cohabitation pacifique

Daniel BARRETEAU

Parler de politique linguistique et éducative est un sujet tellement délicat, il prête tellement à polémique que l'exercice pourrait sembler périlleux.¹ On essaiera cependant d'apporter des arguments sur ce sujet et de faire des propositions. Nos réflexions sont fondées sur des observations menées au Niger et au Burkina Faso, deux pays multilingues qui ont tenté des expériences dans ce domaine et où les débats sont encore très vifs.

Francophonie et multilinguisme : même combat !

Les systèmes centralisés d'éducation et la généralisation des échanges à l'échelle planétaire ne vont pas dans le sens d'une prise en compte des particularismes régionaux. Ils ont tendance à nier toute diversité culturelle et linguistique. Cela vaut pour l'anglais mais aussi pour d'autres langues à caractère international ou ayant statut de langues officielles par opposition à toutes les "petites langues". Ainsi, les combats de la francophonie, pour préserver une certaine diversité culturelle, sont (paradoxalement) à mettre en perspective avec les efforts menés pour la sauvegarde et le développement des langues minoritaires, en Afrique et ailleurs dans le monde. On trouve toujours plus minoritaire que soi ! Du reste, les réflexions sur la francophonie ne devraient pas être le fait des seuls pays du Nord. Si la francophonie regroupe bien l'ensemble des populations et des États qui ont le français en commun, les pays du Sud, comme ceux du Nord, ont leur mot à dire sur la place qu'ils entendent accorder au français dans leurs pays, face aux langues étrangères mais aussi à côté de leurs propres langues. Comparativement à la lutte pour mettre en valeur les productions

1 Cette étude a fait l'objet d'une communication dans *Les causeries du Centre d'Information sur le Développement. Multilinguisme et francophonie* (Ouagadougou, 18 mars 1998).

en français (face aux langues étrangères), c'est la même lutte et la même volonté qui devraient animer les populations soucieuses de valoriser et de défendre leur patrimoine.

Le statut des langues

L'heure n'est plus tellement à l'euphorie des grandes réformes mais plutôt à des expérimentations modestes. Les grandes idéologies de libération ont dû faire place à des ajustements. Ainsi, compte tenu de la situation linguistique et sociolinguistique de nombreux pays africains, est-ce que les États africains souhaiteraient et gagneraient à instituer, officiellement, un statut spécial à certaines langues nationales ?

Dans un pays fortement diversifié sur le plan linguistique, définir une politique linguistique implique des choix (toujours problématiques). Le débat est encore largement ouvert et le sujet est très sensible. Pourtant, la mythologie des langues unitaires semble dépassée au Niger comme au Burkina Faso. Le temps est révolu où l'on rêvait de pouvoir instituer une seule langue nationale comme langue "officielle" (le hausa au Niger ou le moore au Burkina Faso). Mais la question du choix de certaines langues comme langues à vocation nationale continue à se poser. Les gouvernements prennent rarement de décision en la matière, ils préfèrent en rester au *statu quo* plutôt que de soulever des tempêtes pour des bénéfices incertains.

Notre position est qu'une certaine modération dans les ambitions (des linguistes et des spécialistes qui s'intéressent à ces questions) serait probablement davantage de mise actuellement. Le plus important n'est peut-être pas que certaines langues bénéficient d'un statut officiel privilégié mais que des décisions soient prises et que des moyens effectifs soient consacrés à une politique éducative qui tienne compte de la spécificité culturelle des différentes régions, des milieux et des secteurs.

Les intellectuels et l'opinion publique

Les positions des intellectuels dans les débats sur les politiques linguistiques sont souvent en porte-à-faux par rapport aux réalités du terrain : que d'ambiguïtés entre les positions qu'ils affichent et les choix qu'ils feraient eux-mêmes s'ils étaient directement impliqués (par exemple dans la scolarisation de leurs propres enfants) ; entre les objectifs qu'ils estiment être bons pour le développement et les opinions des populations, bien difficiles à cerner ; entre les réalités des expérimentations et les évaluations qu'ils en font (en fait, il s'agit souvent d'auto-

évaluations) ; les conclusions qu'ils tirent des sondages d'opinion laissent parfois dans l'ombre des aspects quelque peu dérangeants ; enfin, les orientations qui sont données par la suite sont parfois complètement déconnectées des recommandations.

Le multilinguisme étatique et le plurilinguisme individuel

Les systèmes éducatifs modernes se satisfont difficilement du multilinguisme pour des raisons bien connues, les difficultés techniques, financières et politiques étant surtout mises en avant. Si le multilinguisme pose problème au niveau étatique, il n'en va pas de même du plurilinguisme (individuel) qui n'est pas un problème dans la vie quotidienne, où l'oralité domine. Les difficultés surgissent dès lors que l'on veut instaurer des programmes de formation et de communication par l'écrit, au niveau national. Dans des régions à fort brassage ethnique, le plurilinguisme a toujours été et reste une pratique courante dès le bas âge. Chacun "se débrouille". En fait, les deux systèmes (monolingue à l'école et plurilinguisme dans la vie courante) coexistent maintenant et il paraît de plus en plus "naturel" ou nécessaire qu'on "apprenne" le français à l'école et qu'on se "débrouille" avec les langues nationales dans la vie quotidienne.

Crise et réforme des systèmes éducatifs

Plusieurs phénomènes se sont accumulés qui ont engendré une crise des systèmes éducatifs en Afrique. Les difficultés, bien connues, sont surtout d'ordre économique : démographie galopante et problèmes économiques, offre insuffisante par rapport à la demande en ville, éloignement des écoles et mauvaise fréquentation scolaire en milieu rural, contraintes économiques et sociales qui pèsent sur la scolarisation des filles, insuffisances dans la formation et dans l'encadrement, mauvais rendement interne et externe de l'école. On doit aussi évoquer la rigidité des systèmes avec des méthodes d'enseignement souvent archaïques.

Face à tous ces problèmes, peut-on dire que la crise des systèmes éducatifs est due essentiellement à l'inadéquation des méthodes d'enseignement et au fait que l'enseignement se fait dans une langue étrangère, le français (comme cela a souvent été dit et répété au Niger) ? Est-ce qu'une réforme des systèmes éducatifs basée sur une nouvelle politique linguistique serait en mesure de pallier l'ensemble de ces difficultés ? Assurément non.

De notre point de vue, l'introduction des langues nationales dans le système éducatif est certainement souhaitable (lorsque les conditions le permettent), pour

améliorer les processus d'acquisition, mais cette réforme ne saurait résoudre, comme par enchantement, tous les autres problèmes. Il y a donc à effectuer un "diagnostic" aussi précis et complet que possible des difficultés qui pèsent sur les systèmes éducatifs et à prendre des mesures adéquates pour essayer de traiter tel ou tel problème. Cela appelle, évidemment, une certaine modération de la part de ceux qui aimeraient placer la question linguistique au coeur même de "la réforme".

L'emploi des langues nationales pour l'alphabétisation des adultes

L'alphabétisation des adultes est un domaine privilégié et déterminant pour l'utilisation des langues nationales. Compte tenu du faible niveau de l'alphabétisation des adultes, on doit s'interroger sur les causes de cette stagnation. Quelles seraient les alternatives pour améliorer cette situation ? Il y a certainement toutes sortes de causalités qui se situent en dehors du débat linguistique (problème de gestion des centres d'alphabétisation, problème de sensibilisation, de rentabilité interne et externe...). N'examinant que la question du choix des langues, il est évident que l'alphabétisation des adultes uniquement en français s'est révélée beaucoup trop difficile, les échecs et les abandons étant trop importants. Par ailleurs, l'alphabétisation uniquement en langues nationales semble ne pas laisser assez d'ouverture aux apprenants, qu'elle manque d'attraits. Comment donc faire pour rendre les programmes d'alphabétisation des adultes plus performants et plus attractifs ?

Il semble que la méthode intensive d'apprentissage/enseignement de la langue française sur les acquis de l'alphabétisation (méthode alfaa), développée actuellement au Burkina Faso, donne des résultats satisfaisants, tant pour l'alphabétisation des adultes que pour l'initiation des jeunes enfants. Il y aurait donc à considérer avec la plus grande attention cette méthode de didactique des langues, tout en examinant les questions de gestion des centres d'alphabétisation (qui soulèvent d'autres problèmes).

Les expérimentations et les "expérientiations"

Dans le domaine de l'éducation, il est extrêmement difficile de procéder à des expérimentations. Il s'agit plutôt "d'expérientiations" selon une terminologie adoptée dans les sciences de l'éducation. Ainsi, on peut dire qu'il est bien rare de trouver de véritables classes expérimentales opposées à des classes-témoins, où différents paramètres seraient contrôlés et testés. Dans ces conditions, est-ce que ces expérimentations ont des chances d'aboutir à des résultats probants (dans un sens ou dans un autre) et, si oui, quelles conclusions devrait-on en tirer ? Est-ce

que l'initiation-à la lecture, à l'écriture et au calcul dans la langue maternelle donne des résultats plus satisfaisants que l'initiation directe en français ? Si l'on constate des résultats positifs pour les apprentissages de base, peut-on relever aussi des avantages en ce qui concerne l'acquisition du français ? Qu'en est-il des niveaux de français dans chacun des systèmes ? Que reste-t-il de l'apprentissage des langues nationales dans les années supérieures et après l'école ? Dans quelle mesure les langues nationales sont utilisées à l'écrit ? Et le français ? Ce sont autant de questions qu'il conviendrait de se poser.

En bref, il faut là aussi être extrêmement prudent dans ses conclusions, tant que des évaluations sérieuses ne seront pas effectuées à partir de "véritables" expériences. Il faut rappeler aussi le fait que les succès et, inversement, les échecs scolaires sont dus, pour une grande part, aux compétences des enseignants, à leur détermination et aux rapports qu'ils entretiennent avec les élèves et avec le milieu environnant, quelle que soit la méthode pratiquée...

De nouvelles expériences à tenter

Malgré les difficultés dans la mise en place de véritables expériences, il nous paraît intéressant de suggérer d'autres expérimentations, où les langues nationales auraient un rôle à jouer, de manière à créer une véritable synergie avec les programmes d'alphabétisation et de communication :

1. Ne plus considérer les "écoles satellites" (au Burkina Faso) ou les "écoles expérimentales" (au Niger) uniquement comme des écoles rurales ou situées dans des quartiers périphériques, ce qui donne l'impression d'une école à deux vitesses, mais tenter des expériences d'enseignement bilingue dans les écoles qui existent déjà, y compris dans les villes. Il faudrait alors démontrer, de manière incontestable, que les élèves ne sont pas pénalisés dans un tel système.
2. Faire des expériences d'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les langues maternelles dans le pré-scolaire ou, sinon, au cours des premiers mois de la scolarité.
3. Dans les écoles bilingues, enseigner les langues nationales jusqu'à la fin du primaire (au moins deux heures par semaine dans les cours élémentaires et les cours moyens), de manière à ne pas perdre les acquis (« bilinguisme de maintien »).
4. Enseigner les langues nationales, partout où cela serait possible et souhaité, dans les cours de fin de cycle (CM2, 3ème, terminale) de manière à pouvoir éventuellement les utiliser en dehors de l'école et dans les formations professionnelles, de manière aussi à multiplier le nombre potentiel d'utilisateurs des langues nationales (lecture et écriture). Des expériences ont montré

qu'apprendre à lire et à écrire sa propre langue ne présente guère de difficultés lorsqu'on a déjà atteint ces niveaux de scolarisation.

5. Introduire, comme options, des épreuves en langues nationales aux examens (CEP, BEPC, Baccalauréat).

6. Développer des formations professionnelles après chaque cycle (et non pas introduire une formation pré-professionnelle dans les écoles primaires, comme les "activités pratiques et productives" au Niger, expériences trop souvent désastreuses), avec une participation communautaire.

7. Donner un minimum de formation linguistique générale aux élèves des écoles normales (phonologie, morphologie, syntaxe) et une formation spécifique, sur les langues qu'ils devront enseigner.

8. Développer l'enseignement des (grandes) langues nationales et du français dans les programmes audiovisuels, y compris sur des chaînes internationales (RFI, TV5, etc.).

La paix des langues

Le français fait de plus en plus partie du paysage culturel dans de nombreux pays africains. Langue imposée de l'extérieur au moment de la colonisation, elle est devenue véhiculaire dans des milieux de plus en plus diversifiés (collèges, lycées, université, administrations, unités de travail moderne, lieux de loisir, secteurs modernes du marché, centres de transport...).

Le français ne serait nullement menacé par l'introduction des langues nationales dans les premières années de la scolarisation. Bien au contraire, il semble démontré que l'acquisition d'une langue seconde se fasse beaucoup plus facilement lorsque l'on commence par apprendre à lire et à écrire dans sa propre langue.

Actuellement, au Burkina Faso, des expériences extrêmement intéressantes sont menées, qui semblent aller dans le sens de cette complémentarité souhaitée entre les langues nationales et le français : écoles satellites et centres d'éducation de base non formelle (où les élèves sont alphabétisés dans leur langue maternelle avant de passer au français), méthode d'apprentissage / enseignement de la langue française à partir des acquis de l'alphabétisation (méthode alfaa), scolarité bilingue accélérée (expérience de l'Association Manegdbzanga, à Nomgana et Goué), projets de l'Association Tin-Tua dans le Gulmu. Les résultats de ces nouvelles expériences devraient être examinés avec la plus grande attention de manière à en tirer leçon.

Toutefois, dans cette chaîne d'enseignement des langues nationales en

complémentarité avec le français, il nous semblerait utile d'étendre des expériences au pré-scolaire, d'une part, à certaines branches de l'enseignement professionnel, d'autre part; et de songer à introduire l'enseignement de langues "nationales" ou "régionales" dans les fins de cycle (primaire et secondaire) et dans les écoles normales. Il y aurait ainsi tout un ensemble d'alphabétisés et de scolarisés qui seraient à même d'utiliser et développer la littérature en langues nationales, point d'achoppement de toute politique linguistique et éducative.

L'introduction des langues nationales dans le système éducatif entre dans la question générale de la rénovation des méthodes d'enseignement. Cette question se heurte toujours à quelques problèmes fondamentaux : être imaginatif, libre et déterminé pour mettre au point et tenter des expériences nouvelles, indispensables pour améliorer la situation des systèmes éducatifs ; sensibiliser les populations aux questions de langues et d'éducation tout en essayant de comprendre leurs attentes et leurs aspirations (sur le plan national comme sur le plan local où seraient menées les expérimentations) ; définir des objectifs et établir une programmation (à court, moyen et long terme) en soupesant de manière rationnelle les espoirs et les risques, les avantages et les inconvénients, les coûts et les bénéfices d'une nouvelle politique linguistique et éducative ; progresser dans l'élaboration et la mise à disposition de matériel didactique dans les langues nationales (ou bilingues) en quantité et en qualité suffisante ; effectuer de réelles expérimentations afin de montrer de manière convainquante les résultats (positifs et/ou négatifs) de l'apprentissage des langues maternelles ou des langues nationales et ses effets sur l'acquisition du français.

Mots-clés : francophonie, multilinguisme, éducation, expérimentations, évaluations, sondages d'opinion, Burkina Faso, Niger.

Références bibliographiques

- BARRETEAU Daniel (avec coll. Amadou Ali Ibrahima, Hassimiou Boureima, Mahadi Sani), 1996, "Positions des partenaires de l'école sur les systèmes éducatifs et le multilinguisme au Niger", *Les politiques linguistiques : mythes et réalités* (Premières Journées scientifiques du réseau thématique de recherche sociolinguistique et dynamique des langues) (C. Juillard et L.-J. Calvet éd. avec coll. R. Dupuis), Montréal : AUPELF.UREF, pp. 31-40.
- BARRETEAU Daniel, 1996, *Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger. Synthèse des résultats d'un programme de recherche*, Niamey : Orstom, 61 p.

- BARRETEAU Daniel, YARO Yacouba, 1997. *Lecture des statistiques scolaires de la Burkina Faso, Année 1994-1995*, Ouagadougou : Orstom-UERD. Les études et documents de l'UERD n°2, nov. 1997, 95 p.
- CALVET Louis-Jean, 1987, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Payot, 292 p.
- CHAUDENSON Robert & Didier de ROBILLARD, 1987, *Langues et développement*. Paris : Didier Erudition.
- Direction des études et de la planification, 1995, "Projet Écoles satellites et Centres d'éducation de base non formelle. Document du projet". Ouagadougou : MEBA, 52 p. + 3 p. multigr.
- Direction des études et de la planification, 1996. "Projet Écoles satellites et Centres d'éducation de base non formelle (ES/CEBNF). Rapport d'exécution 1995-1996", Ouagadougou : MEBA. 42 p. multigr.
- JUILLARD Caroline & Louis-Jean CALVET, 1996, *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*, Montréal : AUPELF.UREF.
- NIAMÉOGO Anatole (éd.), 1994, *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : État des lieux et perspectives. Actes du colloque organisé du 2 au 5 mars 1993 à Ouagadougou*. Ouagadougou : MEBA, Direction Générale de l'Institut National d'Alphabétisation (avec le concours du Centre de Recherche pour le Développement International), 188 p.
- NIKIÉMA Norbert (avec coll. N. Sawadogo), 1996, "L'expérimentation de la méthode alfaa : bref bilan et perspectives". Ouagadougou : Oeuvre Suisse d'Entraide Ouvrière, 28 p.

SYSTÈME ÉDUCATIF ET MULTILINGUISME AU BURKINA FASO

des innovations durables ?

Daniel BARRETEAU

avec la collaboration de

Laura LEMÉTAYER et Anselme YARO

L'éducation de base pour tous est un droit universellement reconnu depuis la Conférence de Jomtien (1990), mais aujourd'hui, bien qu'ayant adhéré à ce principe, de nombreux pays africains font le constat de leur impuissance.¹ En Afrique subsaharienne, avec la poussée démographique, la dégradation de l'enseignement de base et le recul de l'alphabétisation exigent des mesures urgentes. C'est ainsi que presque tous les États africains ont élaboré des stratégies pour pallier les déficits de leurs systèmes éducatifs, pour améliorer les pratiques et obtenir de meilleurs résultats.

Au Burkina Faso, c'est à partir du séminaire de Koudougou, en 1989, et des États généraux de l'éducation, en 1994, qu'ont germé les premières innovations pédagogiques : classes multigrades, classes à double flux (mises en pratique depuis 92-93), pédagogie des grands groupes, centres permanents d'alphabétisation et de formation (CPAF), écoles satellites (ES) et centres d'éducation de base non formelle (CEBNF) mis en place en 1995. Parallèlement à ces décisions étatiques, un certain nombre d'initiatives privées, soutenues et financées par des ONG, ont vu le jour : expérience de l'Association Manegdbzanga, à Nomgana et Goué, dans la banlieue ouagalaise, projet de l'Association Tin Tua (ATT) dans la région du Gourma.

On se penchera ici sur les objectifs, les méthodes et le fonctionnement des ES et des CEBNF, leurs principaux objectifs étant l'amélioration quantitative et

1 Cette étude a fait l'objet d'une communication lors du FRSIT 98, Forum national de la recherche scientifique et des innovations technologiques, Recherche scientifique et développement durable (Ouagadougou, 30 mars - 5 avril 1998).

qualitative de l'éducation de base, ainsi que la promotion de la scolarisation des filles. Quelles ont été les conditions de mise en place de ces expériences ? Quels sont les premiers résultats obtenus ? Quels sont les avantages et les difficultés rencontrées ? Est-ce que les innovations mises en avant dans ces projets seraient susceptibles d'être étendues ? Dans quelles conditions ? En bref, on essaiera de poser la question de la viabilité et de la durabilité de ces projets.

De prime abord, il faut noter que ces expériences sont récentes. Par conséquent, elles ne sont pas arrivées à terme. Il y a nécessité d'attendre des évaluations en fin de cycle, évaluations qui auront lieu en 98-99, notamment par la Banque Mondiale pour les écoles satellites. Mais, d'ores et déjà, on peut faire des observations sur les objectifs affichés, sur la mise en place de ces projets et sur les méthodologies qui y sont développées.

On exposera tout d'abord les grandes lignes de ces deux projets en synthétisant des informations rapportées dans le "Document du projet" (DP) de 1995 et dans le "Rapport d'exécution" (RE), daté de décembre 1996. Par la suite, nous formulerons nos propres remarques en mettant en parallèle ce qui nous paraît constituer les côtés positifs et les questionnements à propos de ces deux projets. Ces remarques ont pu être formulées à la suite d'entretiens que nous avons eus avec divers responsables de ces projets et par des observations sur le terrain, à Koubri, Réo et Fada N'gourma. Que tous ceux qui nous ont aidés à mener cette enquête soient ici remerciés.

1. PRÉSENTATION DES PROJETS

1.1. Diagnostic

Dans le "Document du projet", le contexte général était situé : "L'éducation de base pour tous impose en tout premier lieu l'élargissement des choix éducatifs, la conception et la mise en oeuvre d'alternatives et d'innovations éducatives qui diffèrent avec les choix habituels dont les limites ont largement été stigmatisées." (DP, p. 2)

Un diagnostic a été fait de l'état du système éducatif (voir le chapitre sur la "Situation de l'enseignement de base", DP, pp. 11-16) : l'éducation de base touche une faible proportion des populations cibles (taux de scolarisation de 32,9% en 1993) ; la progression du taux d'accès à l'école est faible : 20,1% en 1988, 23,42% en 1992 ; des disparités importantes apparaissent entre les régions et entre les sexes (voir taux de scolarisation de 10,03% dans la Gnagna et taux de

scolarisation des filles de 5,72%)² ; on observe une inégale répartition des enseignants et des infrastructures ; la distance moyenne parcourue à pied par les élèves était de 5,8 Km en 1993 et même de plus de 10 Km dans certaines provinces (Séno, Soum, Tapoa, Gourma, Oudalan) ; l'efficacité interne est très faible ; les manuels scolaires sont insuffisants ; enfin, la situation sanitaire est défectueuse.

Afin de mettre à jour ce bilan diagnostic, on peut extraire les données suivantes de l'*Enquête statistique 1997-1998* : les effectifs nationaux ont augmenté de 4,8% par rapport à l'année précédente [1996-1997], ce qui a entraîné une progression du taux brut de scolarisation de 38,9% à 39,7%. Malgré une augmentation des effectifs des filles plus rapide que celle des garçons, l'écart entre les taux bruts de scolarisation masculin et féminin reste élevé : 46,4% contre 32,6% . Les disparités régionales régressent légèrement mais demeurent encore très importantes. Les taux bruts de scolarisation des Hauts Bassins et du Centre atteignent respectivement 54,9% et 72,5%, alors que ceux de l'Est (17,9%) et du Sahel (14,7%), restent très en retard. (p. 2)

Dans une étude récente, Claude Dalbéra essaie de donner une note plus optimiste de l'évolution du système éducatif au Burkina Faso : "Les indicateurs de l'éducation et de l'alphabétisation au Burkina Faso donnent l'image d'un pays très en retard, toujours classé parmi les derniers de la planète. C'est un fait. Mais si l'on prenait en compte le dynamisme du secteur (par exemple en mettant en avant la comparaison des taux de croissance décennaux de l'accès à l'éducation et à l'alphabétisation), le Burkina Faso se trouverait parmi les premiers de la classe internationale ! C'est un fait tout aussi intéressant, pour rendre compte du réel et pour penser l'avenir." (p. 1)³

1.2. Justification et fondements du projet

"La justification du projet se trouve inscrite dans le contexte socio-économique démographique et culturel du pays de même que la situation quantitative et qualitative du système éducatif [...]. Dans sa forme actuelle, l'éducation sera toujours au-delà des capacités nationales tant ses exigences, pour être efficace et étendue à tous les enfants en âge d'être scolarisés, sont sans commune mesure

2 Ils sont passés à 17,2% et 8,7% en 97-98.

3 Ce fait a été confirmé dans un document produit par les Bailleurs de fonds pour l'éducation en Afrique : "Un profil statistique en Afrique subsaharienne dans les années 1980" (Paris, 1994) où le Burkina Faso arrive quasiment en tête des pays africains avec 9,8% de progression des effectifs entre 1980 et 1990.

avec les possibilités dont dispose l'État. De plus, la distance séparant l'école du domicile des enfants est un facteur limitant pour la fréquentation scolaire, notamment celle des filles. Aussi, est-il de plus en plus évident qu'un changement stratégique fondamental s'impose au système éducatif pour mettre l'éducation de base à la disposition de tous les enfants qui y ont droit et pour contribuer à la baisse du taux d'analphabétisme des adultes. [...]

Ces innovations constituent les deux principaux volets du plan d'action à court terme pour l'accroissement de l'éducation de base pour tous (avec une priorité accordée aux filles) et pour un meilleur système d'apprentissage pour les jeunes non scolarisés ou exclus du système classique avant d'avoir atteint un niveau minimum de savoir ou de savoir faire.

Le caractère novateur de ces structures apparaît aussi bien au niveau des infrastructures matérielles et techniques qu'à celui plus délicat de la définition des contenus des programmes ainsi que de leur mise en oeuvre et du personnel d'enseignement et d'encadrement : par exemple la participation des populations à certains exercices de formation et d'éducation..." (DP, pp. 16-17)

Concernant les fondements et principes du projet, il ressort que "la volonté politique de créer les Écoles satellites et les Centres d'éducation de base non formelle résulte des problèmes qui se posent au système éducatif actuel et surtout de la nécessité de trouver des formules novatrices alternatives permettant à terme l'avènement d'un système éducatif efficient et supportable par les budgets de l'État, des collectivités et des familles. Ces innovations s'inspirent d'expériences similaires entreprises avec succès dans d'autres pays du tiers monde (Inde, Pakistan, Bangladesh, Zimbabwe, Guinée, etc.). La philosophie de base qui sous-tend le projet est l'intégration de l'école au milieu et la satisfaction des besoins des populations en éducation de base avec la participation communautaire.

Sur le plan qualitatif, les innovations s'inspireront des expériences passées en matière de réforme du système éducatif burkinabè pour mieux réaliser l'adéquation école-milieu, instruction-formation, réduire les déperditions scolaires et améliorer l'efficacité interne et externe du système. En même temps, elles contribueront à éradiquer les pesanteurs socio-culturelles pour offrir de meilleurs conditions économiques et pédagogiques de participation et du maintien des filles dans le système éducatif." (DP, pp. 22-23)

1.3. Objectifs et résultats attendus

"La finalité du Projet Écoles satellites et Centres d'éducation de base non formelle est de contribuer à terme à l'extension de l'offre d'éducation pour les enfants et les jeunes de sept à quinze ans dans la perspective de l'éducation de base pour tous. C'est également de contribuer à la formation et à la promotion de jeunes gens et de jeunes filles prêts à réfléchir sur leur milieu, le connaître, le comprendre et le transformer à leur avantage." (DP, pp. 17-22)

"Le projet ES/CEBNF contribue à la réalisation des objectifs du gouvernement en matière d'éducation de base : relever le taux de scolarisation à 60% en l'an 2005⁴ ; réduire les disparités entre le taux de scolarisation des garçons et celui des filles ; réduire les disparités régionales ; améliorer la qualité de l'enseignement ; relever le taux d'alphabétisation à 40% en l'an 2005." (RE, p. 3)

Écoles satellites

Les objectifs généraux sont d'accroître les capacités d'accueil de l'enseignement primaire, de développer un partenariat multi-sectoriel pour la prise en charge de l'éducation de base et d'améliorer la qualité de l'enseignement dispensé.

Les objectifs spécifiques touchent à l'amélioration de l'accès à l'école primaire, la réduction des disparités scolaires, la rénovation des programmes d'enseignement, la réduction des distances pour se rendre à l'école, la participation communautaire et l'amélioration des rendements scolaires.

Centres d'éducation de base non formelle

Les objectifs généraux sont de démocratiser le savoir en prenant en compte les jeunes de neuf à quinze ans exclus du système actuel, de doter les apprenants de savoirs susceptibles de contribuer à leur insertion effective dans leur milieu et de développer un partenariat multi-sectoriel pour la prise en charge de l'éducation de base.

Les objectifs spécifiques visent à l'accroissement du taux d'alphabétisation, la formation des apprenants pour un développement endogène, l'établissement de passerelles entre le système non formel et le système formel, la participation communautaire, la préparation à l'accès des apprenants aux structures de formation et de promotion des secteurs productifs.

4 D'après les calculs prévisionnels de Barreteau et Yaro (1997), le taux brut de scolarisation pourrait être de 44,14% en 1999/2000 et de 50,14% en 2002-2003.

1.4. Stratégies de mise en oeuvre (DP, pp. 24-30)

Les écoles satellites font partie intégrante du système de l'école primaire burkinabè. Elles constituent le premier maillon de ce système dans les villages où il n'existe pas encore une école primaire classique. Elles correspondent aux trois premières années du primaire (CP1, CP2, CE1). Elles accueillent des enfants de sept à neuf ans non scolarisés. [...]

Le fait que l'école satellite dure trois ans devrait faciliter sa normalisation éventuelle soit par l'application du multigrade soit par la construction des trois classes restantes.

D'une manière générale, les écoles satellites sont conçues pour rapprocher l'école de l'élève et surtout faciliter l'accès et la fréquentation des filles. L'implication des familles et des communautés à toutes les étapes de l'administration et de la gestion de ces écoles est une des conditions de leur succès.

Les enseignants des écoles satellites seront des titulaires du Brevet d'études du premier cycle (BEPC) au moins, parlant la langue du milieu et recrutés au niveau local. Ce seront des contractuels. Il seront désintéressés par l'État.

Les programmes et manuels scolaires qui seront utilisés dans les écoles satellites seront les mêmes que ceux en usage dans l'école primaire classique. Toutefois, les langues nationales seront utilisées dans les écoles satellites pour faciliter les apprentissages instrumentaux. [...]

Les Centres d'éducation de base non formelle sont des centres d'éducation non conventionnelle destinés à accueillir les jeunes non scolarisés ou déscolarisés âgés de neuf à quinze ans. [...] La durée du cycle est de quatre ans.

Les programmes de formation qui y sont dispensés comportent deux volets : un volet théorique et une formation pré-professionnelle.

La formation sera dispensée en langues nationales mais le français y sera également enseigné pour permettre aux apprenants l'acquisition d'un niveau de connaissance suffisant pour une intégration éventuelle au système formel (passerelles). Les animateurs des CEBNF seront les titulaires du BEPC ou du CAP au moins, parlant la langue du milieu et recrutés au niveau local. Ils seront des contractuels et seront désintéressés par l'État et les communautés de base. Les programmes et le matériel didactique utilisés seront inspirés de ceux en usage dans les expériences d'éducation et d'alphabétisation non formelle en cours dans le pays et ailleurs."

2. RAPPORT D'EXÉCUTION

2.1. Les facteurs favorisants

Les facteurs favorisants ont été relevés comme suit (RE, pp. 13-14) :

- l'engagement politique du gouvernement qui considère l'éducation comme une de ses priorités dans ses actions de développement (cf. discours du 2 juin 1994, la loi d'orientation scolaire, élaboration du plan décennal de 1997-2006 de l'enseignement de base) ;
- l'appui technique et financier des partenaires tels que l'UNICEF, l'UNESCO, les Pays-Bas, le Canada, le Plan International [...] ;
- l'appropriation par les autorités administratives et politiques, les communautés, des objectifs du programme des ES/CEBNF ;
- l'implication d'ONG nationales et internationales [...] ;
- la remarquable stabilité des effectifs globaux des élèves
- un pourcentage très important des effectifs des filles, soit 46,5% contre 38% dans le système classique ;
- un taux d'abandon très négligeable (7,1%) ;
- l'adoption d'un bilinguisme de transfert dans le système éducatif et l'élaboration des matériels didactiques également en langues nationales ;
- un personnel enseignant jeune, contractuel de l'État et des Communautés dont le comportement professionnel et social sont reconnus et valorisés par celles-ci.

2.2. Les contraintes et les difficultés

Les difficultés relevées sont les suivantes (RE, p. 15) :

- identification de certains sites sans prise en compte des langues parlées par les enfants et d'existence de point d'eau ;
- non intégration véritable de l'école au milieu (CEBNF) des provinces à forte activité commerciale nécessitant traditionnellement la main-d'oeuvre de ces jeunes adolescents inscrits dans les CEBNF ;
- faiblesse d'une analyse technique et économique des premiers établissements ES/CEBNF ;
- retard dans la production et la diffusion du matériel didactique ;
- absence de lexique en langue nationale ;
- insuffisance de suivi par les superviseurs agréés ;
- lourdeur administrative UNICEF/MEBA compromettant l'exécution efficace des activités du projet ;
- intervention non harmonisée des services techniques du MEBA impliqués dans la mise en oeuvre du projet.

2.3. Dispositions prises (RE, p. 16)

"Pour surmonter ces difficultés, les dispositions suivantes ont été prises :

- identification des sites en fonction de la langue parlée des enfants ;
- prise en compte dans le calendrier de la gestion de l'école de la dynamique socio-économique du milieu (flexibilité des horaires et des calendriers de travail) ;
- mise en place d'un mécanisme de proximité pour les constructions des établissements ES/CEBNF en vue de respecter les délais, les normes techniques de construction, la sécurité et la qualité des bâtiments ;
- mise en place d'un dispositif plus efficace de conception, d'impression, de traduction et d'édition de matériel didactique (avec recours à la SIL) ;
- dynamisation et suivi régulier et motivation de l'équipe de linguistes ;
- meilleure information et harmonisation des procédures administratives et financières entre le MEBA et les partenaires du développement ;
- implication directe de la cellule du projet au processus de planification et de mise en oeuvre des activités du projet ;
- renforcement du personnel particulièrement dans le domaine de la conception et de la production des documents didactiques, de même que la prise en charge des questions de mobilisation sociale.

3. CÔTÉS POSITIFS ET QUESTIONNEMENTS

Les remarques qui vont suivre n'ont pas pour but de critiquer, gratuitement, un projet que nous estimons largement positif. Sans revenir sur les contraintes et les facteurs favorisant déjà évoqués par les promoteurs de ces projets, nous chercherons simplement à souligner les aspects qui nous semblent les plus intéressants à retenir, tout en posant des questions par rapport à la réalisation des objectifs affichés, cela pour aboutir à des propositions concrètes.

3.1. Contribution au plan quantitatif

Actuellement (en 1998), 58 ES/CEBNF ont été construites : 30 ES et 28 CEBNF, et 105 écoles sont en chantier. L'UNICEF projette de construire une centaine d'écoles par an. L'objectif est d'arriver à un taux de scolarisation de 60% en l'an 2000. "Sur la base des prévisions d'ouverture, les écoles satellites devraient apporter, au terme du projet, 336 salles de classes et 26.880 élèves en plus. Ce qui représenterait un accroissement du taux de scolarisation de 2,01%. Quant aux CEBNF, ils permettront d'offrir une éducation de base à 20.160

apprenants. Ce qui représenterait un accroissement du taux d'alphabétisation de 1.04%." (DP, p. 38)

Même si l'accroissement des taux de scolarisation et d'alphabétisation n'est pas négligeable (les efforts consentis par tous sont évidemment à saluer), il faut tout de même souligner que tout autre projet de développement quantitatif du système éducatif aurait pu et pourrait avoir des effets comparables. Toutefois, l'élargissement de la base du recrutement dans les CEBNF (de neuf à quinze ans), en complémentarité avec le recrutement classique (sept-huit ans), devrait permettre de "récupérer" une classe d'âge laissée pour compte dans le système éducatif : les jeunes adolescents non scolarisés ou déscolarisés.

3.2. Contribution au plan qualitatif

"Si on prend en considération la rénovation des programmes d'enseignement, la participation à l'action éducative, l'amélioration de l'environnement de l'apprentissage et l'utilisation d'une nouvelle pédagogie prenant en compte les connaissances de l'enfant avant son entrée à l'école dont les langues nationales, les écoles satellites et les CEBNF ambitionnent être le point de départ d'une réelle et profonde réforme du système éducatif burkinabè. En effet, mieux que l'école classique, elles prennent plus en compte les finalités et les objectifs de l'éducation de base tels que définis par les États généraux de l'éducation en septembre 1994 qui insistent sur une éducation en conformité avec les besoins et les aspirations de la société et des individus, et en harmonie avec les valeurs sociales et les capacités économiques du pays." (DP, p. 39)

Dans ce document, on découvre que le projet des ES/CEBNF, apparemment modeste, "ambitionne d'être le point de départ d'une réelle et profonde réforme du système éducatif". À notre sens, sans vouloir minimiser ce projet, il nous paraît quelque peu prématuré de tirer dès aujourd'hui des conclusions sur ce "renouveau pédagogique". Il faudrait d'abord attendre les résultats des évaluations pour opérer une extension limitée, contrôlée, avant même de penser à une généralisation, qui pourrait générer de nouveaux problèmes.

3.3. Les effectifs et les passerelles

Cet ensemble de projets présentent des traits communs et offrent des passerelles entre l'alphabétisation et la scolarisation. Comme nous l'avons déjà dit, l'élargissement de la base de recrutement des enfants est, en principe, très intéressant. Les élèves sont acceptés jusqu'à 10 ans dans les écoles satellites et jusqu'à 15 ans dans les CEBNF alors que l'âge limite de recrutement est de 8 ans dans les écoles classiques.

"L'objectif ultime de la promotion des deux sous-systèmes d'éducation (écoles satellites et CEBNF) étant d'offrir une éducation de base au maximum d'enfants et de jeunes, les contenus et les programmes seront organisés de façon à faciliter un mouvement de ce public à l'intérieur du système par l'aménagement de passerelles d'une structure à l'autre."

Dans la réalité, le fait que les classes d'âge et les niveaux soient très hétérogènes pour les élèves des CEBNF pose un problème. On trouve en effet réunis dans la même classe, des élèves d'âges et de niveaux très variés (de 11 à 17 ans en troisième année au CEBNF de Koubri; et de 10 à 17 ans en première année à Fada N'gourma). On peut alors imaginer les difficultés d'ordres pédagogique et psychologique que cela peut engendrer pour un enseignant qui n'a pas reçu de formation spécifique : à Koubri, *"les plus âgés sont en retard... Enfin, ils n'acceptent pas toujours le règlement parce qu'ils croient que ça doit concerner seulement les petits"*.

Il conviendrait, en fait, de distinguer les non-scolarisés (à alphabétiser en langues nationales avant d'apprendre le français) des déscolarisés (qui auraient besoin d'un renforcement en français et d'une formation pré-professionnelle). En guise de proposition, on pourrait suggérer soit de réserver les CEBNF aux non-scolarisés ; soit d'ouvrir les CEBNF aussi aux déscolarisés de niveau CM à la condition qu'ils "intègrent" le centre en 3ème année (au niveau CM1). Mais dans le cas d'une ouverture aux déscolarisés, cela pourrait donner une mauvaise image aux parents qui pensent déjà que les CEBNF sont destinés aux élèves qui ont précédemment échoué. En conséquence, il faudrait certainement réfléchir à des possibilités de rattrapage des élèves en difficulté dans les écoles classiques et à l'élargissement des écoles techniques et professionnelles, où la demande est certainement très forte.

À Fada N'gourma, le CEBNF n'a pas été "immédiatement" adopté par les populations. Au départ, les parents ne comprenaient pas le bien-fondé du centre : "Tu n'as rien fait à l'école formelle, ce n'est pas une autre école qui va changer quelque chose". Certains parents débauchaient systématiquement leurs enfants pour des travaux domestiques (troupeaux, champs, cuisine...); le directeur a réussi, à force de concertations et réunions, à faire prendre conscience aux parents que leurs enfants n'arriveront jamais à "se changer" s'ils ne peuvent suivre les cours.

Une autre conséquence de la trop grande variété des publics, autorisée par les textes et étendue par les directeurs de centres qui acceptent des élèves trop âgés pour rentrer en première année (ils ont souvent assez de difficultés lors du recrutement pour ne pas refuser d'élèves), est le manque de passerelles

effectives, pourtant prévues dans le document du projet. En effet, comme le montre la répartition par âge des élèves de première année, l'admission en 6ème des élèves ayant obtenu le CEP et le concours d'entrée ne sera pas possible puisqu'ils auront pour la plupart dépassé la limite d'âge. En fait, l'objectif n'est pas de ramener les élèves des CEBNF dans le cycle normal mais de leur donner une formation minimale. Tous ces facteurs ont eu pour conséquence, entre autres, de provoquer des abandons massifs comme nous l'avons constaté à Koumbri.

3.4. Intégration dans le milieu et implantation des écoles

Ces nouveaux centres tiennent compte, théoriquement, du milieu de vie des apprenants, y compris dans les matières enseignées (étude de l'environnement immédiat, activités quotidiennes). Ils permettent de rapprocher les établissements des zones isolées. Les populations sont engagées dans la dynamique de ces formations : création de journaux dans les langues nationales, projets de développement locaux. On espère ainsi développer le monde rural en l'orientant progressivement vers la communication écrite.

Ce projet de développement intégré du monde rural est certainement prometteur mais que de difficultés dans ce parcours ! Que d'efforts pour rester à l'écoute et comprendre les attentes effectives des populations !

À propos de l'implantation des CEBNF, dans les faits, elle ne dépend pas toujours de l'existence ou non d'une école dans les alentours, si bien que certains CEBNF sont devenus des centres pour recalés du système classique. Dans la vision des parents (déjà évoquée ci-dessus), les enseignants n'ont pas le même niveau que dans les écoles classiques si bien que ces centres sont considérées comme des écoles de seconde zone.

On doit aussi soulever le problème éventuel des élèves des ES qui iront rejoindre les écoles classiques. Les élèves des écoles classiques pourraient se sentir supérieurs aux autres et ceux-ci pourraient avoir de la peine à s'intégrer. L'idéal serait évidemment de transformer les ES en écoles bilingues à cycle complet.

À Fada N'gourma, les conditions d'implantation géographique ont été respectées, puisqu'il y a une école et un Centre permanent d'alphabétisation et de formation (CPAF) dans les environs. En ce qui concerne les infrastructures, l'espace polyvalent prévu n'a pas été construit, alors que la population, très "sensibilisée" à la formation professionnelle a réuni les matériaux, laissés "en vrac" à proximité : les parents motivés et soucieux d'honorer leurs engagements (participation à la construction et à la gestion du centre) attendent toujours les machines et outils que devaient abriter les nouveaux murs... Le formateur de

Koubri dit à ce propos : *"les parents sont découragés, il faut trop payer alors qu'on est pas sûr du résultat, surtout que ce qui leur plaît c'est la formation professionnelle et y'a rien de ce côté-là"*.

3.5. Financement, appuis extérieurs et sensibilisation

La mise à disposition de nouvelles infrastructures, grâce à l'appui de l'UNICEF et d'autres bailleurs de fonds, est évidemment très positive. Il faut aussi souligner l'implication effective des parents dans la gestion des centres et l'engagement des associations pour la construction et l'entretien des centres. La proximité géographique des centres mais aussi l'utilisation des langues nationales ont certainement joué un rôle pour mieux faire comprendre ces projets aux adultes.

Des problèmes sont toutefois apparus concernant le fonctionnement des établissements et surtout le financement des formateurs, sujet très sensible. Dans tous les centres observés, nous avons été confrontés à la même plainte : les formateurs, qui sont déjà "mal payés", ne le sont souvent pas du tout ! À Fada N'gourma, nous avons constaté jusqu'à six mois d'arriérés qu'on ne sait pas à qui réclamer, puisque l'UNICEF et l'État s'accusent mutuellement. À Koubri, l'animateur ne perçoit que 15 000 F.CFA par mois, l'autre moitié, qui devait être versée par l'ONG Enfants du Monde n'ayant jamais été payée. Dans tous les cas, les directeurs de centres, isolés, ne savent à qui s'adresser, ne savent où réclamer. Ils ont le sentiment d'être victimes d'une injustice, et de travailler *"pour rien"*. On comprendra la démotivation de l'animateur qui avoue : *"je continue parce que la moitié c'est mieux que rien quand on est ma place"*, et l'effet que cela peut avoir sur ses élèves...

3.6. Recrutement et statut des maîtres

Le recrutement d'enseignants sur place assure un rapprochement avec la population. Dans les Centres permanents d'alphabétisation fonctionnelle (CPAF), le recrutement se fait même par les comités villageois.

Malgré les aspects positifs de cette mesure, le fait que les formateurs soient sélectionnés par la population ou soient originaires de la région présente un caractère à double tranchant. Les formateurs font partie du village. Ils sont connus et appréciés. Mais, toute sorte de complications pourraient jouer aussi en leur défaveur, du fait même qu'ils font partie intégrante du milieu.

Quant au coût peu élevé des formations, le fait qu'on assure un "désintéressement" plutôt qu'un "salaire" pourrait poser, à l'avenir, une démotivation des enseignants avec des problèmes de niveau de formation et de suivi de leur plan de carrière.

3.7. Scolarisation des filles

On ne peut que se réjouir d'un projet qui inclut des facilités pour l'alphabétisation et la scolarisation des filles. Mais là encore, on doit souligner le fait que cette politique pourrait fort bien être généralisée à l'ensemble du système éducatif.

D'après ce que nous avons pu constater dans certaines régions (comme à Fada N'gourma), "par excès de zèle", il pourrait y avoir des risques à trop axer ce type d'école sur la scolarisation des filles, à "créer une inégalité contre une autre inégalité pour rétablir l'égalité". Lorsque les filles sont beaucoup plus nombreuses que les garçons, ces écoles sont perçues comme des "écoles de filles" et les garçons commencent à les délaissier. Un juste équilibre serait donc à rechercher dans le système éducatif en général.

3.8. Réalisation et diffusion des manuels

Le projet met en avant la réalisation et la diffusion de manuels didactiques dans les langues nationales et de manuels bilingues. Des méthodes d'apprentissage du français comme langue étrangère sur la base des acquis de l'alphabétisation ont été élaborées. Ce sont des méthodes nouvelles qui n'existaient pas auparavant (voir en particulier la méthode développée par les Associations ELAN-Développement et Tin-Tua).

Si la mise au point de ces manuels est un aspect extrêmement positif, il faut tout de même souligner le côté peu institutionnalisé de ces entreprises. Il n'est un secret pour personne que des difficultés matérielles entravent l'exécution de ces projets : faiblesse des ressources humaines malgré leur dynamisme évident, problèmes de moyens pour la reproduction et la diffusion des manuels, problèmes de gestion, en général, de la mise en place de la programmation. Il va de soi qu'une extension de ces programmes ne ferait qu'accentuer ces difficultés.

À propos de la rareté ou de l'absence de matériel didactique, il faut souligner que lorsque ces centres ont été inaugurés, aucun des formateurs n'avait à sa disposition de manuels, de livres de lecture, de méthode écrite. Comment espérer qu'un enseignant de niveau CEP, qui a reçu pour toute formation un stage d'un mois avant la rentrée, puisse faire des miracles ? À Koubri, le maître traduit simultanément depuis trois ans des documents en mooré utilisés dans le cadre de l'alphabétisation des adultes. Cela donne : *"une barik plein d'huile contient 100 litres ça fait un hectolitre on peut écrire hectolitre ou hl que avec les 100 l on peut remplir 10 bidons de 10 l. Un camion-citerne a 2 hl d'eau et 5 dal. Pour remplir la citerne on n'a ajouter 150 l d'eau. Combien de litres que la citerne prend quand elle est plein ?"*

À Fada N'gourma, la situation est un peu meilleure puisque l'Association Tin Tua s'est chargée de la production et de la diffusion de manuels en gulmancéma. Mais un manuel par classe, est-ce vraiment suffisant ?

3.9. Longueur du cycle de formation

Le raccourcissement du cycle de formation, surtout pour les CEBNF, est extrêmement intéressant et paraît même révolutionnaire. Comment ne pas se réjouir que des jeunes non scolarisés soient alphabétisés dans leur langue maternelle et parviennent au niveau CM2, après quatre ou cinq ans d'une scolarisation bien adaptée à leur situation ?

Nous nous posons tout de même quelques questions (auxquelles nous serions bien en peine de répondre dans l'immédiat). Est-ce que leur formation sera suffisante ? N'y a-t-il pas un côté "bachotage" dans ces écoles "expérimentales" ? Qu'en serait-il de leur niveau s'ils n'étaient pas poussés (dans le cas d'une généralisation de l'expérience) ? Qu'en est-il exactement de leur niveau en français ? Que deviendront ces jeunes après leur formation ? Comment pourront-ils continuer à entretenir la "culture de l'écrit" ?

3.10. Formation pré-professionnelle

Toutes les tentatives d'ajustement des formations pré-professionnelles en fonction du milieu et des demandes sont louables et méritent d'être suivies avec la plus grande attention.

Mais là encore, que de difficultés dans la mise en place de la formation pré-professionnelle ! Les quelques centres que nous avons pu visiter reconnaissent qu'il n'y aurait pas de formation pré-professionnelle en quatrième année. rien n'ayant été mis en place jusqu'à présent.

En fait, il semble que le cas des CEBNF de Fada N'gourma et de Koubri ne soit pas isolé. Il n'y a pas, à notre connaissance, de centre qui soit équipé pour cette quatrième année. Lors d'un entretien informel avec les responsables du projet à l'UNICEF, nous avons par ailleurs appris que, compte tenu des problèmes matériels que suscite la mise en place de cette formation, et surtout à cause de la difficulté à gérer ces centres d'alphabétisation-éducation-préparation au CEP-formation professionnelle, le projet CEBNF pourrait être remplacé par un autre, moins éclaté et plus axé vers une véritable formation professionnelle.

On peut craindre, comme pour les écoles expérimentales au Niger, que l'attrait principal de ces centres de formation, à savoir l'apprentissage de métiers, ne puisse être satisfait. À quoi aurait servi de faire miroiter de faux espoirs aux yeux

de la population ? Ainsi, dans la région de Réo (à Kyon), les désillusions sont certaines et les CEBNF sont menacés.

3.11. Évaluations

Les premières évaluations semblent assez positives. D'après l'UNICEF, les performances des élèves de CP2 en calcul sont meilleures dans les ES que dans les écoles classiques. Des constats similaires ont pu être faits durant les premières années dans les écoles expérimentales du Niger.

Mais nous nous devons de signaler que ces évaluations sont très difficiles à mener, surtout pour les écoles satellites, où le cycle n'est pas complet. Les acquis des élèves (à la fin du CE1) risquent de se diluer dans la masse dès lors qu'ils seront intégrés dans une école "classique" en CE2. Par ailleurs, on sait qu'il est extrêmement difficile de faire des évaluations "objectives" lorsque de multiples facteurs (non maîtrisables) peuvent entrer en jeu. Il n'y a guère d'homogénéité dans la mise en oeuvre des projets. On n'a pas prévu de faire des observations en parallèle dans des classes témoin, qui fonctionneraient dans des conditions assez comparables. Les difficultés de l'évaluation viennent aussi du fait que la gestion des ES et CEBNF semble se faire un peu au coup par coup (du fait que l'État n'est pas le principal bailleur de fonds).

3.12. Le sort des langues nationales

L'utilisation des langues nationales comme support et matière d'enseignement dans les premières années de la scolarisation est certainement un aspect très positif, tant il est avéré que l'acquisition des processus de lecture, d'écriture et de calcul se fait plus facilement et plus rapidement dans sa langue maternelle.

Les questions que l'on peut se poser sur une possible extension de ce type d'écoles sont bien connues : qu'en serait-il de la volonté politique et des visées à moyen et long terme, de l'homogénéité linguistique entre la langue standard et les dialectes pratiqués par les élèves et les maîtres, de la disponibilité des documents, de la formation et du suivi des maîtres, de la validation des connaissances ?

L'utilisation des langues nationales devait également permettre une bonne intégration de ces centres à leur milieu. Ces nouveaux centres tiennent compte du milieu de vie des apprenants, y compris dans les matières enseignées (étude de l'environnement immédiat, activités quotidiennes). Ils permettent de rapprocher les établissements des zones isolées. Les populations sont engagées dans la dynamique de ces formations : création de journaux dans les langues nationales, projets de développement locaux. On espère ainsi développer le monde rural en

l'orientant progressivement vers la communication écrite.

Mais les villageois à qui l'on a proposé le système CEBNF ne l'ont pas d'abord vu sous cet angle-là. À Koubri, c'est la formation professionnelle qui a permis cette intégration. Certes, théoriquement, les élèves doivent en quatre ans apprendre le mooré, le français, et surtout un métier, et c'est cela qui explique l'engouement des parents à envoyer leurs enfants (ce qu'ils avaient toujours refusé de faire jusque là, la main d'œuvre étant trop précieuse) en première année : il y avait soixante-douze inscrits. Mais le temps et les saisons des pluies passant, ils n'ont pas vu arriver les infrastructures qui devaient ouvrir le chemin d'un métier à leur enfants, alors ils les ont tout simplement retirés du centre. Ils sont aujourd'hui seize rescapés en troisième année.

À Fada N'gourma, le problème est un peu différent, puisqu'au départ les parents n'ont pas vu l'intérêt du centre. Le recrutement, puis la "fidélisation" des élèves a posé problème. C'est grâce à son charisme et à son dévouement que le maître a réussi à constituer une véritable classe. Il doit toutefois encore se battre pour faire accepter aux parents qu'il n'y aura pas de formation professionnelle moderne (avec machines-outils), et envisage de dispenser cette formation lui-même, en faisant appel à des personnes-ressource issues de la communauté. Là encore, les parents se posent des questions : ce sont eux les personnes-ressource. Alors pourquoi envoyer les enfants à l'école s'ils y apprennent le même métier qu'à la maison ou aux champs ?

L'un des objectifs du CEBNF est l'apprentissage du français. Or, là où les maîtres n'ont pas reçu de formation à proprement parler, où il n'y a pas de matériel en français, où la communauté villageoise n'est pas du tout francophone, comment espérer enseigner cette langue correctement ? Soulignons le sort ambigu des langues nationales à la fin des formations. Elles n'auront guère servi que de tremplin pour mieux (mieux que quoi ?) passer au français. Mais rien ne semble prévu pour maintenir les acquis dans les langues nationales. Pourquoi abandonner la langue nationale en troisième année (au profit d'une langue, nous l'avons dit, que les apprenants ne maîtrisent souvent pas) ? À Koubri comme à Fada N'gourma, le maître a choisi sa propre voie : la quatrième année se fera en mooré et en gulmancéma grâce aux personnes-ressource du village qui voudront bien y participer gracieusement.

L'appellation des écoles satellites et des CEBNF est révélatrice de l'intérêt secondaire porté à l'introduction des langues nationales : si vraiment cet aspect était essentiel dans le projet, il conviendrait de les désigner, par exemple, comme des "écoles bilingues" et des "écoles bilingues accélérées" plutôt que comme des "écoles satellites" et des "centres d'éducation de base non formelle".

Le résultat pratique de ces trois années d'essais est qu'en fait "d'intégrés", ces centres expérimentaux sont devenus des écoles "de seconde zone", destinés à accueillir les jeunes ruraux isolés ou les recalés du système classique. Comme on l'a déjà souligné, les parents sont bien conscients des différences de niveaux quant à la formation des enseignants dans les écoles classiques et dans les ES/CEBNF (même si certains y font un très bon travail).

CONCLUSIONS

La question cruciale nous paraît tourner autour de la philosophie même de ces projets, qui amalgament plusieurs objectifs à la fois. Comme cela a été exposé, les objectifs principaux visés dans les ES/CEBNF sont les suivants : augmenter le taux de scolarisation en élargissant la base de recrutement et en encourageant la scolarisation des filles ; améliorer la qualité de l'enseignement en introduisant l'enseignement des langues nationales, supposé réduire les échecs scolaires ; rapprocher l'école du milieu par une révision des contenus de l'enseignement et la participation d'acteurs du milieu ; introduire une formation pré-professionnelle ; faire participer la communauté toute entière dans les décisions concernant l'école.

Les ES et les CEBNF, bien que répondant à la même vision, sont à distinguer. Autant le projet des CEBNF nous paraît extrêmement intéressant et utile pour "récupérer" les jeunes qui n'ont pas pu être scolarisés, autant il nous semble nécessaire de considérer à part le cas des déscolarisés, ceux qui ont échoué dans les premières années du primaire. Des formes de rattrapage en français et des formations professionnelles seraient à envisager pour cette catégorie d'élèves.

Les écoles satellites présentent un grand intérêt en ce qu'elles rapprochent l'école des villageois (cela particulièrement pour les filles). On comprend le fait que le cycle soit incomplet pour des raisons d'économie, d'où cette appellation "d'écoles satellites". Mais y avait-il nécessité de créer une école rurale distincte de l'école classique ? Ne devrait-on pas mettre l'accent sur le fait que ces écoles sont des écoles "bilingues" ou des écoles "intégrées" plutôt que des écoles à cycle incomplet ?

Malgré les difficultés dans la mise en place de véritables expériences, nous avons suggéré par ailleurs (Barreteau 1998) de lancer d'autres expérimentations, où les langues nationales auraient un rôle à jouer, de manière à créer une véritable synergie avec les programmes d'alphabétisation et de communication. On a proposé, notamment, de ne plus considérer les "écoles satellites" (au Burkina Faso) ou les "écoles expérimentales" (au Niger) uniquement comme des

écoles rurales ou situées dans des quartiers périphériques, ce qui donne l'impression d'une école à deux vitesses, mais tenter des expériences d'enseignement bilingue dans les écoles qui existent déjà, y compris dans les villes. Il faudrait alors démontrer, de manière incontestable, que les élèves ne sont pas pénalisés dans un tel système.

Par ailleurs, on a proposé de faire des expériences d'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les langues maternelles dans le préscolaire ou, sinon, au cours des premiers mois de la scolarité. Dans les écoles bilingues, il conviendrait d'enseigner les langues nationales jusqu'à la fin du primaire (au moins deux heures par semaine dans les cours élémentaires et les cours moyens), de manière à ne pas perdre les acquis. Cela supposerait qu'un cycle complet soit institué pour les écoles satellites (il faudrait alors ne plus les désigner comme des écoles "satellites" mais plutôt comme des écoles "bilingues"). On a suggéré également d'enseigner les langues nationales, partout où cela serait possible et souhaité, dans les classes de fin de cycle (CM2, 3ème, terminale) de manière à pouvoir éventuellement les utiliser en dehors de l'école et dans les formations professionnelles, de manière aussi à multiplier le nombre potentiel d'utilisateurs des langues nationales (lecture et écriture). Des expériences ont montré qu'apprendre à lire et à écrire sa propre langue ne présente guère de difficultés lorsqu'on a déjà atteint ces niveaux de scolarisation. Dans cette perspective, il faudrait introduire, comme options, des épreuves en langues nationales aux examens (CEP, BEPC, Baccalauréat).

Dans un autre domaine, il conviendrait de développer des formations professionnelles après chaque cycle (et non pas prétendre introduire, théoriquement, une formation pré-professionnelle dans les écoles primaires, comme cela a été le cas pour les "activités pratiques et productives" au Niger), avec une participation communautaire.

Pour l'ensemble de ces expériences, il faudrait évidemment donner un minimum de formation linguistique générale aux élèves des écoles normales (phonologie, morphologie, syntaxe, lexicologie) et une formation spécifique sur les langues qu'ils devront enseigner (systèmes de transcription, systèmes phonologiques et morphologiques, linguistique contrastive...).

D'une manière générale, la gestion des systèmes éducatifs pose toujours problème, quelles que soient les orientations choisies : financement des infrastructures, des équipements et des salaires, réalisation et distribution des manuels, formation des enseignants, suivi des opérations... Il est sans doute plus facile de concevoir des projets de réforme des systèmes éducatifs que de les mettre en place. La critique est facile, mais l'art est difficile !

Mots-clés : réforme du système éducatif, écoles satellites, centres d'éducation de base non formelle, multilinguisme, Burkina Faso.

BIBLIOGRAPHIE

- BARRETEAU Daniel, 1998, "Multilinguisme et francophonie : quelle cohabitation ?", *Les causeries du CID*, Traces n°5, avril 1998, Ouagadougou : Centre d'Information sur le Développement, pp.1-12.
- BARRETEAU Daniel & Yacouba YARO, 1997, *Lecture des statistiques scolaires du Burkina Faso. Année 1994-1995*, Ouagadougou : Orstom-UERD, Les études et documents de l'UERD n°2, 95 p.
- DALBÉRA Claude, 1998, "Dynamiques en faveur de l'éducation de base et de l'alphabétisation au Burkina Faso", 4 p. (à paraître dans *Afrique-éducation*).
- Direction des études et de la planification, 1995, *Projet Écoles satellites et Centres d'éducation de base non formelle, Document du projet*, Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation de masse, 61 p.
- Direction des études et de la planification, 1996, *Projet Écoles satellites et Centres d'éducation de base non formelle (ES/CEBNF), Rapport d'exécution*, Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation, 40 p.
- Projet d'appui à l'enseignement de base - Direction des Études et de la Programmation, 1998, *Enquête statistique 1997/1998. Résultats provisoires*, Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation, 31 p.

Daniel BARRETEAU
Directeur de recherche
Orstom

Laura LEMÉTAYER
Étudiante en DEA
Paris V

Anselme YARO
Étudiant en 3ème cycle
Université de Ouagadougou

Système éducatif et multilinguisme au Burkina Faso

Recueil d'articles

Résumé

Cet ouvrage rassemble quatre articles provenant de communications à des colloques et conférences. Il s'agit de réflexions générales sur les rapports entre le système éducatif et le multilinguisme au Burkina Faso.

- La paix des langues : de nouvelles voies pour l'éducation
- Politiques linguistiques et éducatives : quelques pistes pour sortir de l'impasse
- Multilinguisme et francophonie : vers une cohabitation pacifique
- Système éducatif et multilinguisme au Burkina Faso : des innovations durables ?

Auteur

Daniel BARRETEAU, linguiste, Directeur de recherche à l'Orstom

- a participé à l'*Atlas linguistique du Cameroun* (1973-1986) et s'est spécialisé dans l'étude descriptive et comparative des langues de la famille tchadique ;
- a animé le *Réseau Méga-Tchad* (Réseau de recherches pluridisciplinaires sur le bassin du lac Tchad) (1984-1994) ;
- a mené le programme de recherche "*Systèmes éducatifs et multilinguisme*" au Niger (1994-1996) et au Burkina Faso (depuis 1996) ;
- travaille au Burkina Faso en collaboration avec l'Université de Ouagadougou et l'Institut National des Sciences des Sociétés du CNRST.

Coordonnées

ORSTOM

01 BP 182 Ouagadougou
Burkina Faso

Téléphone : 226 – 30 67 37

Télécopie : 226 – 31 03 85

Email : Daniel.Barreteau@orstom.bf

Site web : <http://www.orstom.bf/prog/sem>