Document generated on 10/12/2024 12:27 a.m.

McGill Journal of Education
Revue des sciences de l'éducation de McGill

Famine éducative en Afrique, j'ai soif de comprendre : éducation bilingue au Burkina Faso
Thurst for Understanding: Bilingual education in Burkina Faso

Constance Lavoie

Volume 43, Number 1, Winter 2008

URI: https://id.erudit.org/iderudit/019571ar
DOI: https://doi.org/10.7202/019571ar

See table of contents

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

0024-9033 (print)
1916-0666 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Lavoie, C. (2008). Famine éducative en Afrique, j'ai soif de comprendre : éducation bilingue au Burkina Faso. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *43*(1), 21–32. https://doi.org/10.7202/019571ar

Article abstract

Africa's educational systems are undergoing a quiet revolution. From a system working exclusively in the old colonial languages – usually French or English – bilingual schools integrating local indigenous languages are sprouting up in different regions of Africa with multinational support. This paper argues that bilingual education is a sustainable way to increase empowerment and self-identity in a community of Burkina Faso. First a discussion of the African and Burkinabe linguistic and historical context is presented. The current educational system is described and analysed. Finally the results of the first phase of field work comparing classrooms from the two types of schools are presented.

Copyright © Faculty of Education, McGill University, 2008

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

FAMINE ÉDUCATIVE EN AFRIQUE, J'AI SOIF DE COMPRENDRE : ÉDUCATION BILINGUE AU BURKINA FASO

CONSTANCE LAVOIE *McGill University*

RÉSUMÉ. Cet article présente une recherche sur l'impact de l'éducation bilingue (langue africaine + français) sur l'autonomisation des Burkinabés. D'abord, le cadre historique permet de comprendre le contexte éducatif et sociolinguistique actuels en Afrique et plus précisément au Burkina Faso. Ensuite, le fonctionnement des écoles bilingues et unilingues du Burkina Faso est présenté. Finalement, les résultats préliminaires permettent de souligner quelques caractéristiques quant aux anciens élèves de l'école bilingue comparativement à leurs homologues de l'école unilingue francophone.

THURST FOR UNDERSTANDING: BILINGUAL EDUCATION IN BURKINA FASO

ABSTRACT. Africa's educational systems are undergoing a quiet revolution. From a system working exclusively in the old colonial languages – usually French or English – bilingual schools integrating local indigenous languages are sprouting up in different regions of Africa with multinational support. This paper argues that bilingual education is a sustainable way to increase empowerment and self-identity in a community of Burkina Faso. First a discussion of the African and Burkinabe linguistic and historical context is presented. The current educational system is described and analysed. Finally the results of the first phase of field work comparing classrooms from the two types of schools are presented.

CONTEXTE INTERNATIONAL

L'Éducation pour tous est un objectif fixé par UNESCO pour dispenser une éducation primaire à tous les enfants et réduire l'analphabétisme chez les adultes d'ici 2015. Des sociolinguistes tels que Ouane (1995), Brock-Utne (2005) et Skutnabb-Kangas (2000) répondent que cet objectif planétaire ne peut pas être atteint si on se contente d'alphabétiser dans un nombre restreint de langues, excluant une population importante d'individus pour lesquels ces langues constituent une barrière insurmontable. Encore une fois, l'UNESCO oublie sa recommandation maintes fois répétée depuis 1953 d'encourager les pays multilingues à éduquer les enfants dans leur langue première.

CONTEXTE PANAFRICAIN

L'Afrique est riche d'environ 2011 langues parlées (Skuttnabb-Kangas, 2000). Pourtant, seulement 68 langues africaines sont utilisées comme médiums d'enseignement (Bamgbose, 2004). La majorité des pays instruisent dans l'ancienne langue coloniale; langue qui n'est pas maîtrisée par les couches populaires en Afrique. Dans un tel contexte, comment peut-on parler de démocratie et d'autonomisation? Ainsi, les pays africains reçoivent du financement de la banque mondiale s'ils atteignent des pourcentages concernant l'objectif de l'Éducation pour tous en se basant sur le nombre d'enfants inscrits à l'école. La qualité de l'éducation offerte est placée en second plan.

Colonisation

L'histoire coloniale fait comprendre la situation sociolinguistique des systèmes éducatifs africains d'aujourd'hui. Pour la grande majorité des pays «francophones» d'Afrique, le français était la seule langue utilisée pour l'administration publique et pour l'éducation jusque dans les années 60. Dans le discours colonial, la langue française était considérée comme l'unique voie du développement et du progrès tandis que pour les Allemands, les Britanniques et les Belges les langues africaines avaient certains rôles intermédiaires dans la société. Pour ces derniers, la langue était un outil de ségrégation tandis que pour les Français, la langue était un outil d'assimilation. Le colonisateur français par sa politique d'assimilation avait opté pour le bilinguisme soustractif. Les langues africaines étaient reléguées au rang de dialectes et de 'sous langues' (Heugh, 2005; Nikièma, 2000).

Aujourd'hui, trois grands modèles d'enseignement se dessinent sur le continent africain. L'enseignement unilingue, l'éducation bilingue successif à enseignement limité des langues et l'éducation bilingue à enseignement durable des langues (N. Halaoui, communication personnelle, octobre 2006). Le modèle d'enseignement unilingue se caractérise par l'utilisation exclusive de l'ancienne langue coloniale dans le système d'éducation formel. Les langues africaines sont seulement utilisées dans l'alphabétisation des adultes. Ce modèle est beaucoup plus présent pour les anciennes colonies portugaises, espagnoles et françaises. Un seul pays utilise un modèle unilingue dans un autre contexte : la Somalie. La Somalie utilise un modèle unilingue en langue africaine tout au long du primaire et du secondaire. L'usage d'une langue étrangère est présent seulement à l'université. Ce pays est l'exception du modèle d'enseignement unilingue.

Il existe deux modèles d'éducation bilingue l'un à enseignement limité et l'autre à enseignement durable. Le modèle d'enseignement limité des langues utilise les langues africaines au début du primaire pendant environ deux à trois ans pour optimaliser les apprentissages nécessaires pour faciliter l'acquisition

de la langue officielle, ancienne langue coloniale. Sous ce modèle éducatif, le statut des langues africaines reste fondamentalement le même qu'à l'époque coloniale, car l'apprentissage des langues africaines ne donne aucun pouvoir dans les dites sociétés. Les langues facilitent l'apprentissage de la langue coloniale sans revaloriser les langues et les cultures africaines. Le modèle d'éducation bilingue à enseignement limité des langues ne garantit en rien la survie des langues africaines. L'apprentissage de leur littératie n'est pas durable ni réinvestit. On remarque que le modèle à enseignement limité est beaucoup plus récent dans les anciennes colonies françaises et portugaises que dans les anciennes colonies anglaises. Comme la France et le Portugal bannissaient l'utilisation des langues africaines, il a fallu beaucoup plus de temps avant que la transcription, le matériel et les populations soient prêts à accueillir les langues africaines dans leurs écoles.

Le modèle d'éducation bilingue à enseignement durable est utilisé par l'Afrique du Sud, le Burundi, l'Éthiopie, le Malawi, la Namibie, le Nigeria, la Tanzanie. Il est à noter que tous ces pays fut colonisé par les Anglais (sauf le Burundi par les Allemands et les Belges et l'Éthiopie par une présence italienne limitée). Tous ces pays avaient en commun l'utilisation des langues africaines dans les écoles primaires durant la colonisation. Ainsi au temps des indépendances, un certain travail de transcription des langues étaient amorcé. Dès lors, l'idée d'utiliser les langues africaines n'était pas impossible. Ce constat prouve que les retombées des idéologies coloniales sont encore présentes dans les systèmes éducatifs actuels. La principale différence entre le modèle à enseignement limité et le modèle à enseignement durable est l'utilisation prolongée des langues africaines dans les écoles secondaires. Le modèle d'enseignement durable vise le développement d'une double littératie. Ce modèle est étroitement lié à une volonté politique d'augmenter le rayonnement de leur utilisation dans d'autres sphères sociales. On remarque en général une adéquation entre la législation et l'éducation. C'est-à-dire que plus l'État officialise des langues africaines ou mentionne ses langues nationales, plus il y a de chance que les langues africaines soient utilisées dans l'éducation. Il existe quelques contre-exemples comme la République centrafricaine, le Gabon et les Comores qui décrètent de façon claire dans leurs textes de loi leurs langues africaines comme les langues nationales (langue officielle dans le cas du sango en RDC) sans les utiliser dans leur système éducatif.

PROJET DE RECHERCHE

Le projet de recherche en cours concerne l'enseignement bilingue (langue africaine et français) comme vecteur de développement humain durable au Burkina Faso. Cette recherche suit une méthodologie qualitative interprétative. Certains auteurs (Fomba; 2003; Ilboudo, 2003; Stroud, 2003) associent l'enseignement en langue maternelle à l'autonomisation et au développement

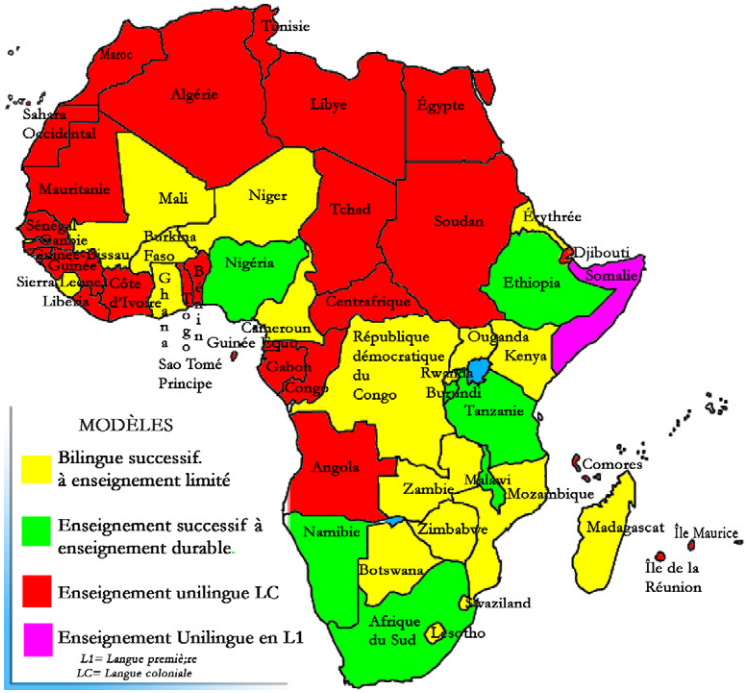

FIGURE 1.

Basée sur (Ouane, 1995; Bamgbose, 2004a). Langues d'enseignement en Afrique

humain ; c'est-à-dire le développement des personnes visant leur bien-être, l'empowerment, l'autodétermination et leur libre choix améliorant l'égalité des chances et le processus démocratique.

Contexte sociolinguistique burkinabé

La recherche menée sur l'impact de l'enseignement bilingue (langue africaine + français) sur le développement humain durable s'est déroulée au Burkina Faso. Ce pays est un bon exemple du multilinguisme qui caractérise les pays d'Afrique subsaharienne. Le Burkina Faso compte 59 langues différentes. Toutefois, 90 % de la population parlerait 14 langues nationales (Kédrébéogo, 1998). Parmi ces langues, le mooré est une langue véhiculaire parlée par 48% de la population burkinabè (Woldoff, 2005, p. 43). Le français demeure cependant la langue officielle, bien que parlée seulement par 10-15 % de la population (Nikiema, 2000, pp. 127-128). Il est à noter que les fonctions de prestige comme l'administration publique, la législation, l'éducation, les médias sont en français. Adegbija (1997) décrit bien l'impact qu'a une telle exclusion linguistique sur l'autonomisation d'une société:

> When a particular group is excluded from national affairs by virtue of language, such a group is denied not only interaction with other groups but also the opportunity to make a maximum contribution to nation building. … Mother tongue is the fastest road to the heart, the emblem of the mental heritage of a people, the most effective mobilization vehicle for national involvement.[1] (p. 16)

Contexte éducatif burkinabé

Au Burkina Faso, deux types d'écoles coexistent. L'un est issu de l'école coloniale et utilisant exclusivement le français comme médium d'enseignement, l'autre utilisant certaines langues africaines appelées langues nationales + le français. Les écoles bilingues (langue nationale + français) sont une alternative éducatif proposée depuis 1994 face au constat d'échec du système unilingue francophone. Le Burkina Faso a un taux d'alphabétisation de 19.4%, (UNESCO, 2005) et de redoublements de 15.1% (UNESCO, 2005).

Fonctionnement des écoles unilingues. L'éducation formelle utilise exclusivement le français, langue officielle, comme médium d'enseignement. Le cycle primaire est d'une durée de six ans. Toutefois, les statistiques prouvent que la durée moyenne des études primaires sont de huit années-élève contre normalement six (Ilboudo, 2003). Le cursus scolaire n'intègre pas d'activités culturelles. Les sortants diplômés du système classique jouissent d'une reconnaissance sociale, ont accès au pouvoir, à l'avoir et au savoir socialement valorisé. Les écoles unilingues sont d'inspiration coloniale : elles sont restées inadaptées à la société et déracinantes car elles coupent l'élève de son environnement: «les sortants diplômés ou non n'arrivent pas à s'intégrer dans leur milieu car l'école les prépare spécifiquement au travail de bureau et de salarié» (Jessua & Lecysin, 1995, p. 4).

Fonctionnement des écoles bilingues. Au Burkina Faso, il y a un discours en faveur de l'enseignement bilingue qui émerge. Des intellectuels tel Ilboudo (2003) avec des communautés locales tiennent le discours suivant:

> Commencer l'éducation des enfants par une langue qu'ils maîtrisent bien est la voie naturelle et royale de la transmission efficace du savoir et un socle solide d'ouverture vers l'apprentissage d'autres langues et d'autres cultures. (…) Persister, plus de quarante ans après les indépendances, à vouloir éduquer les enfants directement en français, est l'erreur fatale des pays africains ex-colonies françaises. Il ne s'agit pas, pour nous, de poser le problème de la relation langues africaines et le français en terme d'exclusivité comme c'est de coutume à l'école classique, mais plutôt de placer la relation langues africaines et le français en terme de complémentarité pour l'efficacité. (Ilboudo, 2003, p. 64)

Confronté à ce mouvement social, à un système coûteux et à l'inefficacité du système actuel, le Burkina a adopté le 9 mai 1996 en vertu de la Loi n°013/96/ADP qui dispose en son titre l'article 4 de la Loi d'Orientation Scolaire qui prévoit la possibilité d'utiliser les langues nationales et le

français dans l'enseignement, ainsi que l'approbation tacite du Ministère de l'Éducation de Base et de l'Alphabétisation (MEBA). Ainsi, le comité de parents d'élèves peut demander de transformer l'école unilingue de leur quartier en bilingue. En 2004-2005, il y avait 110 écoles bilingues au Burkina Faso et 300 demandes de transformation en attente.

Les écoles bilingues sont des écoles publiques au même titre que les écoles uniligues. Elles suivent le même cursus scolaire approuvé par le Ministère de l'Éducation de Base et de l'Alphabétisation du Burkina Faso. La spécificité de ces écoles est que durant la première année, les élèves sont enseignés à 90 % dans leur langue maternelle et graduellement le français est intégré comme matière et médium à l'apprentissage. Les enfants terminent leur cycle primaire à 90 % du temps d'enseignement en français (Ilboudo, 2003). L'enseignement bilingue a comme particularité de couvrir le contenu du programme des écoles classiques en cinq ans au lieu de six. En plus, il y a des parents-éducateurs volontaires pour l'enseignement culturel (chant, conte, musique, agriculture, élevage, menuiserie, etc.). L'éducation bilingue permet de réduire les coûts grâce aux activités agricoles et d'élevage offertes par les parentes d'élèves.

MÉTHODOLOGIE

Toutes les étapes de la recherche ont été réalisées en collaboration avec des partenaires locaux soit deux finissants polyglottes en linguistique de l'Université de Ouagadougou. Ces co-chercheurs ont participé aux observations descriptives analytiques en classes, aux entretiens semi-dirigés avec les trois directions d'école et avec les vingt anciens élèves, à l'élaboration du protocole, à l'analyse des données et à la publication d'un article dans un journal en mooré. Nous partageons l'avis d'Holliday (2002) à l'effet que des co-chercheurs burkinabés sont essentiels à la compréhension et à l'intégration de la pluralité des voix.

Ainsi, les participants ont eu le choix de communiquer dans leur langue première avec l'identité ethnoculturelle de leurs compatriotes ou dans leur langue seconde, en français. Nous étions donc perçus et identifiés par la communauté comme une équipe de recherche. Mes co-chercheurs locaux m'ont permis d'avoir plus d'une perspective et d'enrichir les interprétations (Pole & Morrison, 2003).

Les trois écoles ciblées (deux bilingues et une unilingue) pour la recherche sont représentatives de la réalité socio-économique du pays. Elles sont situées dans une zone rurale où la principale activité économique est l'agriculture et l'élevage de bétail. Les vingt participants (dix femmes et dix hommes) étaient tous moréphones et de l'ethnie mossie. Les écoles bilingues sont présentes dans toutes les provinces du Burkina. À ce jour, huit langues nationales sont utilisées au côté du français dans l'éducation bilingue: le

mooré, le jula, le fulfulde, le lyélé, le gulmancéma, le dagara, le bisa et le nouni. Pour des raisons financières et par manque de sociolinguistes qualifiés dans certaines langues, certaines langues ne sont pas encore incluses dans les écoles bilingues. Il est important de souligner que le nouni et le fulfulde représentent des groupes marginalisés au Burkina Faso. Le choix volontaire d'inclure rapidement ces langues était de minimiser la hiérarchie qui existe entre les groupes ethniques. La volonté est d'avoir des écoles bilingues dans 14 langues nationales afin de représenter le plus possible la diversité ethnique burkinabè, car selon une étude, 90 % de la population parlerait 14 langues nationales (Kédrébéogo, 1998). Le Ministère de l'Éducation de Base et de l'Alphabétisation remarque qu'en intégrant des activités tel l'élevage dans le curriculum des écoles bilingues, certaines ethnies nomades, tel les Peuls, font davantage confiance en l'école et y envoient leurs enfants. Lors d'une prochaine collecte de données, les raisons d'exclusion de certains groupes ethniques seront investiguées.

RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES

Nous avons pu, grâce aux observations et aux entretiens avec des enseignants, des responsables des écoles et des anciens élèves, commencer à dégager quelques points de convergence et de divergence entre les deux types d'écoles.

Cursus scolaire

On remarque que le taux de redoublement est plus faible et l'abandon scolaire est presque nul dans les écoles bilingues. Cela veut dire qu'en cinq ans, l'élève issu d'une école bilingue, malgré le fait qu'il débute avec la langue nationale, acquiert le même niveau que celui de l'école classique qui aurait fait tout son cursus en français, avec une année de moins. Les élèves passent tous le même examen en français et le taux de réussite est semblable voir même supérieur dans les écoles bilingues.

TABLEAU 1. RÉSULTATS À L'ÉPREUVE NATIONALE DU CERTIFICAT PRIMAIRE EN FRANÇAIS.

Années	Moyenne nationale (%)	Moyenne des écoles bilingues (%)
2002	61,81	85,02
2003	70,01	68,21
2004	73,73	94,59
2005	69,0	91,14

NOTE. De "Taux de réussite des écoles bilingues au Certificat d'Études Primaires", par OSEO (2005: 34).

En plus de réussir mieux en français, les élèves des écoles bilingues savent lire et écrire leur langue nationale et ils savent cultiver leur terre.

Participation des élèves

Compte tenu du fait que les classes se déroulent dans une langue maîtrisée par les élèves dans les écoles bilingues, on y note une plus grande participation des élèves. En effet, en comparant les premières années, on remarque que les élèves issus des écoles bilingues sont plus attentifs à l'enseignement et proposé qu'ils ont un bon niveau par rapport à leurs collègues du classique. Par exemple, l'équipe de recherche a pu remarquer lors d'une de ses observations dans une classe unilingue de première année que seulement 5 enfants sur 54 étaient capable de répondre à la question : "Un bâtonnet plus un bâtonnet font combien de bâtonnets?"[2] À la même période de l'année, se déroulait un cours de mathématique dans une classe bilingue de l'école bilingue et l'enseignant demandait à ses élèves de première année: "Kibsa rare, m baaba kʊʊ kĩina a yiibu, t'm saamb kʊ kĩin a nu, kĩin a wãn la b fãa ko?" (Le jour de la Tabaski, mon père a tué 2 pintades et mon oncle a tué 5 pintades. Combien de pintades ont-ils tué au total?[3] 20 élèves sur 24 étaient en mesure de répondre au problème mathématique. Cet exemple montre à quel point les élèves des écoles bilingues progressent plus rapidement que leurs homologues des écoles unilingues parce que leurs apprentissages sont en lien avec leur milieu et l'enseignant utilise une langue comprise par l'enfant.

Mais lorsque l'on considère les élèves de 3e année, on peut noter d'une part que les élèves du classique ont acquis une meilleure prononciation en français, et d'autre part qu'ils ont plus confiance en eux-mêmes pour s'exprimer en français. Les élèves issus des écoles bilingues, étant dans une phase de transfert du savoir du mooré vers le français, manifestent moins de participation aux cours donnés en français à l'école. Toutefois à la fin du primaire, l'examen national ainsi que nos observations en classes démontrent que les enfants issus des écoles bilingues et ceux de l'école classique ont le même niveau en français tant à l'oral qu'à l'écrit.

Relation maître-élèves

La relation maître-élèves est facilitée due au fait que l'enfant peut communiquer aisément avec le maître. Durant les observations en classe, nous remarquions que les élèves issus des écoles bilingues se corrigeaient entre eux, car il est permis de parler en langue nationale à l'école, ce qui n'est pas le cas pour les écoles unilingues. De plus, les élèves des classes bilingues ont plus de place pour prendre des initiatives. Par exemple, nous avons observé, dans une classe bilingue de première année, une fillette prendre le leadership de la leçon de lecture lorsque l'enseignant a quitté la classe: "Yãmb bʊrga yaa wʊsgo. Wahaabo, bas-y y bʊrgã."(Vous êtes trop bruyant. Wahabo, tais-toi)."[4] Il est plus facile pour les enfants des écoles bilingues de prendre des initiatives et d'autonomisation, car ils peuvent parler leur langue première. Dans les classes unilingues, les enfants sont généralement punis lorsqu'ils parlent dans leur langue en classe. Ainsi, les enfants peuvent difficilement faire preuve de leadership.

En réduisant les filtres affectifs, le dialogue entre l'enseignant et les élèves est facilité dans les classes bilingues. Les enseignants des écoles bilingues utilisent la langue première, la culture et les connaissances du milieu de l'enfant comme outils à l'apprentissage. Quand nous sommes entrées pour la première fois dans une classe bilingue, l'enseignant a dit: "D ka na n pʊʊs-a ne y waoongo ?"(Allons-nous chanter notre chant traditionnel de bienvenue à notre invitée?,"[5] Tous les enfants se sont levés et ont chanté une chanson en mooré pour nous accueillir parmi eux. Dans l'école unilingue, l'accueil fut: "Booonjourr maaadam˙"[6]

Les conséquences à long terme sur les personnes semblent être considérable. Des différences majeurs quant à leur conception de l'éducation ressortent des entretiens avec les anciens élèves des écoles bilingues et unilingues. À la question "Quels sont les souvenirs que vous avez de votre parcours à l'école primaire? Quatre anciens élèves des écoles bilingues sur dix ont mentionné un souvenir positif sur leur enseignant et quatre sur dix ont mentionné un souvenir positif quant aux activités de production organisées à leur école : "Sã n yaa ne kaorenga zĩigẽ wã sẽn wa n tʊg n siis maam sama yaa gʊʊlgã. Dõng gʊʊlgã b ra wilga tõnd tɩ d gʊʊndẽ. B tol n kõo piis menga tɩ tõnd gʊʊl fãa gilli. Yaa yẽnda... yʊ sõama halɩ tɩ... ba ne rũndã d sã n mi n zĩndi d wat n tẽegam." (Ce qui m'a marqué à l'école c'est l'élevage. Ils nous ont donné même des moutons à élever. C'est ça... c'était bien que ... même aujourd'hui on se rappelle.).[7] À la même question, quatre anciens élèves des écoles unilingues sur dix ont répondu se rappeler d'avoir été battu par leur enseignant. Parmi eux, un décrit en ces termes : "mam n ket n tẽre, yaa... yaa karen-saamb dãmbã n nams tõnd wʊsga koa la mam n ket n tẽrã. ba mam be mam gãagã zugu, mam sã n wa gãand n tagse yaa neng kãnga. Karen-saamb dãmba namsa tõnd wʊsgo." (Je me rappelle... de c'est le fait que les enseignants nous maltraitaient beaucoup. Mais dans mon sommeil, c'est ce à quoi je pense. Les enseignants nous ont fait souffrir. Ce n'est pas bien pour un enfant.)[8] Les six autres se souvenaient des joutes de football entre amis ou d'activités extracurriculaires organisées lors d'occasions spéciales.

Participation des parents

En ce qui concerne spécifiquement les écoles bilingues, la participation des parents est encore plus importante: ils participent à la formation des élèves en intervenant dans les activités de production et de culture (agriculture, menuiserie, conte, danse, etc.). Dans les écoles bilingues visitées, des champs scolaires étaient en activité. Avec la collaboration des parents d'élèves, les enfants apprenaient à cultiver le haricot et l'arachide. Bien que l'analyse des entretiens avec les anciens élèves ne soit pas encore terminée, il est facile de remarquer que les anciens élèves de l'école bilingue communiquent plus avec leurs parents, car ils peuvent écrire à leur grande famille sans avoir besoin de traducteur. De plus, les anciens élèves des écoles bilingues se sentent plus utiles

dans leur communauté, car ils peuvent alphabétiser d'autres membres de leur famille plus facilement. La position d'un ancien élève du classique résume bien la situation en disant qu'il enverra ses enfants à l'école bilingue car :

> Je vais les envoyer tout simplement, car on nous parle de mondialisation mais la mondialisation c'est pas une acculturation, c'est une rencontre des civilisations. … Je me dis ça apprend à l'enfant au moins de connaître sa langue maternelle et en plus d'acquérir des connaissances et de découvrir d'autres langues.

TABLEAU 2.
RESSEMBLANCES ET DIVERGENCES DES ÉCOLES BILINGUES ET DES ÉCOLES CLASSIQUES

ÉCOLES BILINGUES	ÉCOLES CLASSIQUES
Plus de motivation de la part des élèves	Plus d'incompréhension, donc moins de motivation
Les élèves sont plus actifs en classe	Meilleure prononciation du français surtout au CE1 (3e année)
Niveau beaucoup plus élèvé en 1ère année	Les enfants ont plus confiance en eux pour s'exprimer en français
En cinq ans, les élèves du bilingue ont le même niveau que ceux du classique en 6 ans	Scolarité primaire de 6 ans
Formation des enseignants de 1 an + formation du bilingue de 1 an	Formation des enseignants = 1 an
Apprentissage de métiers : menuiserie, agriculture, élevage, teinture, couture, etc.	Peu ou pas d'activité culturelle ou de production
Participation des parents d'élèves au activités de production	Moins de participation des parents, moins de suivi.
Meilleure compréhension des concepts enseignés	Incompréhension et peur chez les enfants durant les premières années
L'école est en lien avec la culture et le milieu de l'enfant	Reconnaissance des écoles classiques par les intellectuels et des fonctionnaires burkinabés

CONCLUSION

Bien que le système d'éducation au Burkina Faso soit principalement en français, les écoles bilingues commencent à s'implanter de plus en plus sur le territoire burkinabé ainsi que sur le continent africain. Les gouvernements africains réalisent que pour offrir une éducation pour tous de qualité et

durable, l'éducation doit débuter dans une langue comprise par les enfants. Sur le terrain, on a ressenti ce momentum en faveur de l'éducation bilingue. Les données permettent de conclure que les élèves des écoles bilingues participent plus en classe, communiquent davantage avec l'enseignant(e) et se sentent plus utiles dans leur communauté. De plus, la structure des écoles bilingues facilite l'implication des parents d'élèves aux activités scolaires. Il est important de suivre le développement des écoles bilingues afin de voir les répercussions que cet enseignement donnera sur le développement du Burkina Faso.

REMERCIEMENTS

Cette recherche est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, du Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture et par le Conseil de recherche en développement international. L'auteure tient à remercier Célestin Tapsoba et Marie-Désirée Tapsoba pour leur précieuse collaboration tout au long du processus de la recherche. L'auteur remercie les contributions méthodologiques et théoriques de Mela Sarkar et Nazam Halaoui.

NOTES

1. Lorsqu'un groupe de personnes donné est exclu des affaires de l'État à cause d'une barrière langagière, il se voit refuser non seulement la possibilité d'interagir avec les autres, mais aussi de contribuer à la construction de sa propre nation. La langue maternelle constitue la voix du cœur, l'élément de l'héritage psychique le plus efficace pour inciter les personnes à s'investir au sein de leur nation (traduction libre).
2. Observation EC1-23-01-06
3. Observation EB1-18-01-06
4. Observation EB1-24-01-06
5. Observation EB1-24-01-06
6. Observation EC1-18-01-06
7. Participant EB-NS
8. Participant EC-TM

REFERENCES

Adegbija. E. (1997). The identity, survival and promotion of minority languages in Nigeria. *International Journal of the Sociology of Language, 125*, 5-27.

Bamgbose, A. (2004a). *Language of instruction policy and practice in Africa*. Retrouvé le 20 janvier 2005, De www.unesco.org/education/languages_2005/languageinstruction_africa.pdf.

Brock-Utne, B. (2005b). The continued battle over Kiswahili as the language of instruction in Tanzania. In B. Brock-Utne & R. K. Hopson (Eds.), *Languages of instruction for African rmancipation: Focus on postcolonial contexts and considerations* (pp. 51-87). Cape Town, South Africa: Mkuki na Nyota.

Fomba, C. O. & Keïta. F & Koné. S & Traoré. S. (2003). *La pédagogie convergente (PC) comme facteur d'amélioration de la qualité de l'éducation de base au Mali: analyse du développement de l'innovation et perspectives*. Paris: ADEA.

Heugh, K. (2005). Théorie et pratique : Modèles d'enseignement des langues en Afrique: recherche, conception, prise de décision, résultats et coûts. Dans Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) (Ed.), *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue: Etude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique subsaharienne*. Hambourg, Allemagne: Institut pour l'Éducation.

Holliday, A. (2002). *Doing and writing qualitative research*. London: Sage.

Ilboudo, P. T. (2003). *Étude de cas national – Burkina Faso. Pertinence de l'education-adaptation des curricula et utilisation des langues Africaines : le cas de l'education bilingue au Burkina Faso*. Grand Baie, Ile Maurice: Institut pour l'Éducation.

Jessua, C. & Lecysin R. (1995). *Dossier de présentation du projet ES / CEBNF.* New York: UNICEF.

Kédrébéogo, G. (Discours personnel, 19 octobre, 1998). *La situation linguistique du Burkina Faso*. Communication au séminaire-atelier organisé par le Conseil Supérieur de l'Information. Ouagadougou, Burkina Faso.

Nikiema, N. (2000). Propos et prises de positions de nationaux sur les langues nationales dans l'éducation au Burkina Faso. Dans *Mélanges en l'honneur du Professeur Coulibaly Bakary,* 2ème Numéro Spécial 2000 des Cahiers du CERLESHS. Ouagadougou, Burkina Faso.

OSEO, (2005). *Évaluation du programme éducation bilingue au Burkina Faso*. Ouagadougou, Burkina Faso.

Ouane, A. (1995). *Vers une culture multilinuge de l'éducation*. Hambourg, Allemagne: Institut de l'Unesco pour l'éducation.

Pole, C. & Morrison, M. (2003). Doing ethnography: Researching first-hand experience. In C. Pole & M. Morrison (Eds.), *Ethnography for education* (pp.19-28). London: Open University Press.

Stroud, C. (2003). Postmodernist perspectives on local languages: African mother-tongue education in times of globalisation. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 6(1), 17-36.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: L. Erlbaum.

UNESCO. (2005). *Literacy for Like: EFA global monitoring report*. UNESCO, Paris: France .

Woldoff, H. E. (2005). Contexte et histoire: politiques linguistiques et politiques de la langue d'éducation en Afrique, problèmes et perspectives. Dans Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) (Eds.). *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue: Etude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique subsaharienne*. Hambourg, Allemagne: Institut pour l'Éducation.

CONSTANCE LAVOIE est une candidate au doctorat et une enseignante au primaire de formation. Son intérêt de recherche provient d'une expérience d'enseignement dans une école primaire unilingue à Ouagadaugou en 2003. L'auteur termine son doctorat en enseignement d'une langue secondaire au sein du départment des Études intégrées de la Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université McGill. Vous pouvez communiquer avec elle à l'adresse suivante : constance.lavoie@mail.mcgill.ca

CONSTANCE LAVOIE is a PhD candidate in the Faculty of Education, McGill University. Her research interest arose from an internship at a public elementary school in Burkina Faso during her undergrate years. This ongoing dodctoral project studies the impact of bilingual education on sustainable human development in Burkina Faso. You can communicate with her at constance.lavoie@mail.mcgill.ca