Pour un ancrage sociologique de l'alphabétisation

Analyse des besoins langagiers des populations burkinabè

Towards a sociological basis for literacy in Burkina Faso. Analysis of the language needs of populations in Burkina Faso

Para un anclaje sociológico de la alfabetización en Burkina Faso. Análisis de las necesidades lingüísticas de los pueblos de Burkina Faso

Alkassoum Maïga, Abou Napon et Zakaria Soré

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/4495>

DOI : 10.4000/ries.4495

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2015

Pagination : 65-75

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Alkassoum Maïga, Abou Napon et Zakaria Soré, « Pour un ancrage sociologique de l'alphabétisation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 70 | décembre 2015, mis en ligne le 01 décembre 2017, consulté le 02 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4495> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.4495>

Pour un ancrage sociologique de l'alphabétisation

Analyse des besoins langagiers des populations burkinabè

Alkassoum Maïga

Université de Ouagadougou

Abou Napon

Université de Ouagadougou

Zakaria Soré

Institut des sciences des sociétés (INSS/CNRST)

Au Burkina Faso, une trentaine de langues nationales sont utilisées officiellement pour l'alphabétisation des adultes. Les premières initiatives en matière d'alphabétisation remontent à 1967. Dans les premiers moments, les principaux porteurs de cette initiative sont les structures privées, les missions religieuses chrétiennes et les ONG, l'État ne s'intéressant à la question qu'à travers la création des centres de formation des jeunes agriculteurs en 1974. À partir de cette date, les actions en faveur de l'éducation des adultes n'ont cessé d'être menées.

L'objectif des autorités burkinabè à travers l'implication des langues nationales dans l'alphabétisation était de permettre aux adultes de participer aux débats concernant la vie de la nation. Pour ce faire, près d'une trentaine de langues nationales, sur la soixantaine que compte le pays, sont utilisées dans l'alphabétisation des adultes.

En dépit des efforts de l'État et de ses partenaires de la société civile, la situation de l'alphabétisation ne s'améliore pas. Et pour cause : il se pose la question du choix des langues utilisées. Dès lors, les premiers responsables du secteur ont fait le constat de la nécessité de mener une étude sur les besoins langagiers des populations, dans la perspective de proposer un statut valorisant aux langues nationales. C'est dans ce cadre que s'inscrit l'initiative de la présente étude dont les objectifs sont, d'une part, d'appréhender les besoins langagiers des populations en matière d'alphabétisation en vue de leur offrir une alphabétisation qui tienne compte de leurs réalités socio-culturelles, et de proposer, d'autre part, des pistes de solutions en vue de valoriser les langues nationales (à travers leur statut).

LES LANGUES NATIONALES

Situation sociolinguistique et famille des langues

Le Burkina Faso comptait un peu plus de 14 millions d'habitants en 2009 (INSD) pour 59 langues nationales. Ces langues sont regroupées dans trois grands groupes : le groupe voltaïque, qui compte plus de 60 % des langues du pays ; le groupe mandé, avec environ 20 % des langues ; le groupe ouest-atlantique, avec moins de 10 % des langues.

Les langues les plus parlées sont le moore (51,9 %), le fulfuldé (9,66 %), le gulmacema (5,72 %), le bissa (3,56 %), le dagara (3,08 %), le jula (2,62 %), le lyèlé (2,41 %), le san (2,23 %), le bobo (2,24 %) et le bwamu (2,13 %). On note que 90,11 % de la population sont des locuteurs de 14 langues et que les 45 autres langues se partagent seulement 9,89 % des locuteurs.

On dénombre une trentaine de langues d'alphabétisation (sur la base de l'alphabet phonétique international : API) au Burkina Faso. Il s'agit des langues nationales suivantes, classées dans quatre grandes familles de langues : les langues Gur (19 langues), les langues Mande (3 langues), les langues Ouest atlantique, et la famille des langues pour lesquelles les ethnologues n'ont pas défini de classification (5 langues).

À ces langues nationales s'ajoute le français. Parmi les langues utilisées dans l'alphabétisation, certaines, compte tenu de l'importance de leur couverture géographique mais aussi du nombre de locuteurs, se positionnent comme des langues dominantes, selon les provinces et les régions.

Langues et développement

Bangbose (1991) estime que notre attitude négative envers nos langues est un frein à notre développement. Pour Kedrebeogo (2001), « [a]u-delà de l'affirmation de l'identité culturelle, il est aujourd'hui reconnu que le développement véritable d'un pays, au sens large du terme, n'est possible qu'à travers des mediums linguistiques que les citoyens maîtrisent parfaitement ». Pour l'auteur, quel que soit le secteur (éducation, agriculture, santé ; droits de l'homme, démocratie, environnement), le rôle des langues nationales est incontournable. Car tout développement suppose un minimum d'information, de savoir, de savoir-faire et de savoir-être qui s'acquiert par le biais d'un medium linguistique qui se trouve être la langue.

C'est dire que la participation et la responsabilisation des populations par rapport au développement du pays, qui doivent reposer sur les valeurs ancestrales, ne peuvent se faire que lorsque les barrières liées à la langue sont levées. Dans la même logique, Ilboudo (2003) présuppose que l'utilisation de langues que les populations parlent, comprennent, lisent et écrivent, est cruciale pour la

promotion de la démocratie et de la décentralisation aux niveaux local, régional et national (chaînes nationales de radio et de télévision et quelques journaux en langues nationales). L'argument de l'importance des langues nationales dans le développement cohabite avec un argument qui frôle souvent le militantisme. Les promoteurs de cette position dénoncent une injustice linguistique qui consiste à exclure les langues nationales de la sphère administrative. Sawadogo (2004) pense que l'hégémonie du français pourrait être préjudiciable au développement des capacités affectives et cognitives du jeune écolier africain. Cet argumentaire fait de l'enseignement des langues nationales le fondement de la construction de la nation.

[...] la construction d'une nation [...] ne peut se réaliser avec succès dans les sociétés où les cultures et les langues de certains groupes seraient réprimées en faveur de langues ou de cultures étrangères, ou en faveur d'un groupe local dominant. (Akoha, 2001)

C'est en ce sens que Kedrebeogo (2006) appelle à une « décolonisation mentale ». Ces appels ont influencé la politique linguistique du pays

POLITIQUE LINGUISTIQUE DU BURKINA ET SITUATION DES LANGUES DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF

Dans l'éducation formelle

Dans la loi éducative au Burkina Faso, l'éducation formelle est considérée comme « l'ensemble des activités éducatives se déroulant dans un cadre scolaire, universitaire ou de formation professionnelle formelle ». Les enseignements sont essentiellement dispensés en français, la langue officielle. Même après l'indépendance, de 1960 à 1979, la langue française a régné sans partage sur le système éducatif burkinabè. Pire, les langues africaines étaient frappées d'interdiction dans le système éducatif.

[L]a dégradation de nos langues, il faut en convenir, date de l'époque coloniale où, subtilement, l'idéologie prédominante commencera par les humilier en les baptisant « langues indigènes » ou « vernaculaires », avant de les enterrer définitivement grâce à une interdiction formelle grossièrement imaginée et symbolisée : c'est l'origine du fameux et de l'affreux symbole, accompagné d'une sanction punitive à l'encontre des écoliers fautifs, c'est-à-dire ceux surpris en flagrant délit d'usage de leur langue maternelle. (Sawadogo, 2004)

Les langues nationales étaient exclues du système éducatif, malgré les différents appels des linguistes et des psycho-pédagogues insistant sur la nécessité d'éduquer les enfants dans leur langue maternelle. Pour les premiers, le recours aux langues nationales permettrait d'une part, de valoriser les langues locales et

d'autre part, de sauvegarder l'identité culturelle des enfants. Pour les seconds, l'utilisation des langues nationales comme véhicule de l'enseignement est motivée par le fait que celles-ci assurent la continuité du développement psychomoteur, affectif et cognitif de l'enfant.

En retirant à l'enfant la possibilité d'utiliser son parler familial pour lui fournir un instrument de communication encore totalement inexploitable en début de scolarité, l'école le met dans l'impossibilité matérielle d'extérioriser ses sentiments et ses intérêts. Poth (1997)

C'est à partir de 1972 et à la suite des différents efforts de sensibilisation de l'Unesco sur l'importance des langues nationales dans le développement des pays africains que le Burkina Faso s'est engagé dans la lutte pour la promotion de ses langues, en décidant d'introduire trois langues nationales dans l'enseignement (mooré, jula et fulfuldé). Le choix de ces langues a reposé sur les critères suivants :

- l'importance numérique des locuteurs de ces langues (on a estimé que près de 70 % de la population burkinabè était en mesure de comprendre au moins une des trois langues ciblées) ;

- la représentativité régionale de ces langues : avec une prépondérance du mooré au centre et à l'est, du fulfuldé au nord et du jula à l'ouest et au sud-ouest du pays, ces trois moyens de communication couvrent à eux seuls presque tout le champ communicatif burkinabè ;

- l'importance des travaux menés sur les trois langues, les dotant de descriptions et d'analyses de leur système grammatical.

C'est trois ans après l'initiative que les langues mooré, jula et fulfuldé ont été effectivement introduites à titre expérimental dans une centaine d'écoles primaires du pays. Il s'agissait d'utiliser les langues nationales comme matières et véhicules de l'enseignement. L'expérimentation a duré cinq ans, de 1979 à 1984. Seules 168 écoles primaires totalisant 281 classes et fréquentées par 17 141 élèves ont été concernées. Cette expérience a été interrompue en 1984 par le Conseil national de la révolution (CNR) sans qu'aucune évaluation officielle n'en ait été faite (Napon, Ouedraogo, 2010).

Après cette expérience, il a fallu attendre plus de onze ans pour que les autorités burkinabè se remettent à parler des langues nationales à travers le projet « Écoles satellites / Centres d'éducation de base non formelle ». L'objectif principal de l'école satellite « est de rapprocher l'école aux enfants au sein de leur village ou à un lieu situé à moins de 2 à 3 km de marche et de leur faciliter l'accès ultérieur aux écoles primaires plus éloignées à partir du CE2 » (Kibora *et al.*, 1999). Il y a eu également les écoles bilingues créées en 1995 dans le cadre d'une coopération institutionnelle « Association Namalguebzanga, Œuvre suisse d'entraide ouvrière – Institut national d'alphabétisation, ELAN – Développement », à travers la méthode ALFAA (méthode d'apprentissage de la langue française à partir des acquis de l'alphabétisation dans les langues nationales). Le

cycle scolaire dure cinq ans. Les langues nationales sont utilisées comme médium dans tous les enseignements. Les écoles bilingues touchent à présent neuf groupes linguistiques : mooré, jula, fulfuldé, dagara, bisa, nuni, lyélé, gulmancema et le kassim. L'école bilingue qui a été expérimentée dans 28 des 45 provinces du pays est aujourd'hui dans une phase de consolidation qui devrait aboutir à sa généralisation.

Les écoles communautaires de la Fondation pour le Développement communautaire entrent, quant à elles, dans leur douzième année d'existence. L'objectif de cette innovation éducative est l'amélioration des conditions de vie des enfants défavorisés, une intégration harmonieuse de l'école à son milieu et une participation communautaire effective dans la prise de décision et dans la gestion des activités éducationnelles (Kibora *et al.*, 1999). La formation qui est dispensée dans les écoles communautaires dure quatre ans. Au cours des deux premières années, l'enseignement se fait exclusivement en langue nationale. C'est à partir de la troisième année que le français est introduit.

Les centres Banma nuara, quant à eux, ont été créés par l'Association Tin Tua en 1995. La finalité des centres est d'associer l'alphabétisation à la production. Partant du principe que les difficultés du primaire se situent dans les premières années au niveau de la compréhension de la langue d'enseignement qui est une langue étrangère, l'association a décidé de s'appuyer sur les acquis de l'alphabétisation en langue nationale pour faciliter les acquisitions fondamentales en langue française.

Outre ces expériences qui ont fait leur preuve sur le terrain, de nouvelles écoles apparaissent de plus en plus. On peut citer, entre autres, l'école du Berger et de la Bergère, les écoles de la Fondation Stromm, etc.

On peut résumer ainsi la situation dans l'enseignement secondaire et supérieur :

Au cours de l'année 2000, des enseignants en langues nationales ont été recrutés par le ministère des enseignements secondaire et supérieur pour donner des cours dans les trois langues aux élèves des classes des terminales qui ont choisi les langues dans les épreuves facultatives. (Ouedraogo, 2010)

Toutefois, cette expérience n'a duré que deux ans. À l'université de Ouagadougou, les langues mooré, jula et fulfuldé sont enseignées comme matières dans les départements de linguistique, de lettres modernes et d'études anglophones.

Dans cette entreprise de valorisation des langues nationales dans l'enseignement formel, on note que les structures associatives sont plus dynamiques que l'État, celui-ci se contentant le plus souvent de valider les résultats des différents promoteurs privés. Napon (2007) fait ainsi observer la frilosité de l'État dans ce domaine, en rappelant que la plupart des expériences en matière de promotion des langues nationales est l'œuvre d'ONG, d'associations ou d'institutions internationales.

Dans l'éducation non formelle

La Loi n° 013/96/ADP portant Loi d'orientation de l'éducation définit en son article 18 l'éducation non formelle comme « toutes les activités d'éducation et de formation structurées et organisées dans un cadre non scolaire. Elle comprend, en plus de l'alphabétisation et le développement de l'environnement lettré des apprenants, les différents types et modes d'acquisition de connaissances et de compétences ne relevant pas du système scolaire classique, mais organisés de manière plus flexible aux fins de s'adapter à l'environnement social et économique dans un processus d'éducation spécifique. »

Dans le non formel, les enseignements sont essentiellement dispensés en langues nationales. Ce n'est qu'une fois que celles-ci sont maîtrisées que l'on passe à l'apprentissage de la langue française. L'éducation non formelle est essentiellement dispensée dans les centres permanents d'alphabétisation et de formation (CPAF), les centres d'éducation de base non formelle (CEBNF), dans les centres d'alphabétisation formation intensive pour le développement (AFI-D) et dans d'autres structures de formation et d'encadrement (Ilboudo, 2003).

Quant aux CPAF, ils s'entendent, selon Niameogo (2002), comme « un système de structures régulières aptes à la généralisation d'une alphabétisation de type fonctionnel ».

[Ce sont] des structures et cadres d'appui à l'éducation de base pour tous, à l'éducation permanente, à l'auto-promotion et au développement par le biais de l'alphabétisation et de la formation ; structures et cadres mis en place, entretenus et gérés par les communautés de base, les organisations, les associations¹.

Le Forum national sur l'alphabétisation, tenu en septembre 1999, a redessiné le profil de l'alphabétisé en se référant au concept d'éducation de base, dont l'alphabétisation est une composante. La Loi n° 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation, reprenant la définition adoptée par la Déclaration de Jomtien et reprise par la Conférence des ministres de l'éducation nationale d'expression française (Confemen) conçoit l'éducation de base ainsi :

[Celle] qui fait acquérir à l'individu dans un contexte historique, social et linguistique donné, un minimum de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes lui permettant de comprendre son environnement, de poursuivre son éducation et sa formation et de contribuer plus efficacement au développement économique, social, culturel et politique (C).

CONSTATS DE TERRAIN

La démarche a reposé sur des données secondaires et des données de terrain. La revue documentaire a été faite sur la base des rapports d'étude et d'ouvrages produits par les centres de recherche et les universités.

1. DGINA : étude des actions convergentes pour atteindre un taux d'alphabétisation de 40 % d'ici l'an 2009.

Pour la production des données de terrain, nous avons élaboré des outils de collecte (un questionnaire adressé aux populations et des guides d'entretien destinés aux personnes ressources). Les utilisateurs potentiels des langues ont été questionnés pour recueillir leurs opinions. Sur cette base, l'enquête par questionnaire a couvert toutes les régions du pays avec un effectif d'environ dix locuteurs par langue répertoriée dans chaque région. Ainsi, 819 personnes ont été enquêtées à partir de questionnaires écrits en français et traduits dans leur langue par les enquêteurs recrutés sur la base de leur maîtrise des langues des milieux couverts par la collecte.

Au terme de la collecte, les données obtenues à partir du questionnaire ont été stockées et traitées à l'aide du logiciel Sphinx. L'analyse thématique de contenu a concerné les données obtenues par entretien.

Situation de l'alphabétisation par région

L'étude a consisté à rechercher pour chaque locuteur interrogé, les trois principales langues parlées. La répartition au niveau de chaque échantillon par région fournit les données suivantes :

Tableau 1. Les trois principales langues parlées dans la localité

Région	Langue 1	Langue 2	Langue 3
Boucle du Mouhoun	bwamu (100 %)*	san (44 %)	marka (35,1 %)
Cascades	cerma (100 %)	dioula (22,6 %)	mooré (9,2 %)
Centre Est	koussassi (100 %)	yana (95 %)	bissa (39,7 %)
Centre	mooré (95,7 %)	dioula (56 %)	fulfuldé (6,3 %)
Centre Ouest	nuni (63,2 %)	mooré (76,9 %)	lyélé (59,4 %)
Centre Nord	maransé (87,5 %)	fulfuldé (12,2 %)	–
Centre Sud	nankana (100 %)	kassena (90,5 %)	bissa (50,7 %)
Est	gulmacema (54 %)	fulfuldé (10,7 %)	mooré (8,6 %)
Hauts Bassins	bobo (100 %)	dioula (100 %)	siamou (63 %)
Nord	mooré (90,7 %)	fulduldé (9,3 %)	–
Plateau central	mooré (95,2 %)	zangouéré (12,5 %)	–
Sahel	sonraï (100 %)	zarma (100 %)	koronfé (95,2 %)
Sud Ouest	lobiri (97,2 %)	birifor (93,1 %)	dagara (65 %)

Source : Enquête de terrain, septembre 2012.

* Les pourcentages ont été calculés non par rapport à la population d'ensemble mais par rapport aux réponses par région. Il s'agit donc de proportions relatives non cumulatives du fait que les questions sont à réponses multiples.

Les principales langues dans le premier choix concernent le mooré (17,3 % de la totalité des réponses par région), le fulfuldé (15,3 %) et le dioula (14,2 %). Dans le second choix, les principales langues sont le dioula (27,7 %), le mooré (21 %) et le français (11,7 %).

Les sources principales d'apprentissage des deux principales langues parlées sont essentiellement la naissance dans le milieu où la langue est parlée (95,4 %), l'influence du milieu de résidence (70,5 %), les échanges commerciaux (32 %), l'alphabétisation (9,8 %), l'école formelle (8,9 %), etc.

La troisième source qui s'impose presque partout (sauf au Sahel et au Nord) représente les échanges commerciaux. Les autres sources sont relativement importantes dans quelques régions.

Il nous a paru nécessaire de connaître le contexte d'utilisation de ces langues.

L'enquête montre que la première langue la plus parlée par les enquêtés est utilisée dans la communication intrafamiliale (93,9 %), la communication avec l'entourage (76,4 %), les échanges commerciaux (40,2 %) et la communication entre collègues (14,5 %). La communication intrafamiliale est le domaine dans lequel la langue la plus parlée est exploitée dans chaque région. Elle est suivie de la communication avec l'entourage et des échanges commerciaux, dans lesquels les pourcentages de réponses sont les plus élevés dans la plupart des régions. Pour la deuxième langue, les principaux contextes d'usage sont la communication avec l'entourage (65,7 %), les échanges commerciaux (43,7 %), la communication intrafamiliale (31,9 %) et la communication avec les collègues (23,2 %). Si la première option porte sur la communication avec l'entourage, la deuxième option varie entre la communication intrafamiliale (Cascades, Centre, Centre-Ouest, Hauts Bassins, Sahel) et la communication avec les collègues (Boucle du Mouhoun, Centre-Nord, Est, Sud-Ouest).

La plupart des langues répertoriées, sont parlées en famille comme première langue. Quant à la deuxième langue parlée en famille, elle est fortement dominée par le dioula (18,9 %), le mooré (7,6 %) et le français (7 %). Pour la troisième langue parlée en famille, les réponses portent essentiellement sur le français (7,1 %), le dioula (2,1 %) et le mooré (1,2 %).

Les raisons qui motivent l'utilisation de ces langues sont, entre autres, le fait que ces langues sont des langues maternelles des enquêtés (92,1 %). Ce sont des langues dont l'utilisation est exigée par le contexte (46,5 %), elles sont les plus maîtrisées par les enquêtés (30,4 %) et de plus, le contexte exige l'usage de ces langues (29,5 %). Le choix de langue respecte ainsi la dynamique linguistique existante. Diallo (2014) avait d'ailleurs montré que le choix des langues d'enseignement dans l'éducation non formelle renvoie à deux réalités :

[L]a première vise à intégrer l'enfant dans le système éducatif formel. La deuxième vise à faire de l'enfant un acteur économique dans son milieu socio culturel. Dans ce cas, la langue maternelle ou langue autochtone dominante est utilisée comme langue d'instruction.

Presque toutes les langues répertoriées dans l'étude sont utilisées sur les marchés locaux. Cependant, on note que le dioula (29,3 %), le mooré (24,2 %) et le fulfuldé (13,8 %) occupent une place importante dans le premier choix des enquêtés. En deuxième choix, le mooré (17,6 %), le dioula (15,8 %) et le français (11,7 %) sont les principales langues parlées sur les marchés. Ces trois langues représentent aussi le troisième choix.

Par région, on note que presque toutes les langues sont usitées sur les marchés mais il y a des dominantes selon l'importance du nombre de locuteurs mais aussi suivant la facilité de manipulation de la langue dans les activités commerciales. Les principales langues des différentes régions sont celles qui sont exploitées sur les marchés.

Pour les langues utilisées dans l'administration, il ressort que selon 67,9 % des enquêtés, ce sont les langues nationales tandis que 32,1 % d'entre eux estiment que le français est la langue la plus usitée dans l'administration. Les langues locales utilisées dans l'administration sont, entre autres, le dioula (29,4 %), le mooré (18,8 %) et le fulfuldé (7,6 %).

Les deux principales langues que les enquêtés souhaitent apprendre concernent presque la quasi-totalité des langues, avec un intérêt plus poussé pour certaines d'entre-elles, dont le dioula (26 % en premier choix et 20,9 % en second choix), le mooré (17,7 % en premier choix et 16,1 % en deuxième choix) et le français (28 % en premier choix et 13,6 % en second choix). La présence du français parmi les langues que les enquêtés souhaitent apprendre s'explique par le fait que non seulement la Constitution fait de cette langue la langue officielle, mais aussi parce qu'elle est « un outil de travail, de communication, de promotion sociale, bref, la langue à travers laquelle, on devient "quelqu'un". Au contraire du français, les langues nationales ne procurent aucun avantage socio-économique à leurs locuteurs » (Napon, 2007).

Les raisons qui militent pour le premier choix sont entre autres l'importance de savoir lire et écrire (46,4 %), l'importance de ces langues pour les affaires (18,4 %), le fait que les voisins parlent cette langue (10,7 %), etc. Pour la deuxième langue choisie, les raisons majeures sont les mêmes que celles évoquées pour la première langue. On constate que beaucoup d'enquêtés (80,6 %) n'ont donné aucune raison pour le choix de la deuxième langue.

La demande d'alphabétisation

Dans toutes les régions, au moins 50 % des interviewés ont souhaité être alphabétisés. Ce taux varie de 50 % au nord à 100 % au centre-est, centre-nord et centre-sud. Ces chiffres montrent que le besoin d'instruction des populations est aujourd'hui une réalité et, comme le dit Gerard (1997), les discours sur l'école ou sur la nécessité d'envoyer son enfant à l'école sont sans équivoque. Les populations veulent l'alphabétisation à défaut de l'école, parce que la connaissance donnée dans ces espaces « est devenue une référence » (Gerard, 1999),

reléguant le savoir des sociétés traditionnelles au second rang (Sore, 2011). Le savoir enseigné dans les centres d'apprentissage est considéré par les populations comme celui pouvant faciliter leur intégration dans ce monde en constante mutation. Diallo (2014) voit en cette disposition de la population à apprendre dans les langues locales dominantes une opportunité pour donner plus de crédibilité à l'alphabétisation.

[L]e fait que la langue maternelle ou la langue autochtone dominante soit choisie comme langue d'instruction dans ces centres [d'alphabétisation] représente un atout majeur qui règlera *de facto* le problème fondamental auquel est confronté le système formel : enseigner et apprendre dans une langue officielle que ni l'apprenant ni l'enseignant ne maîtrisent. (Diallo, 2014)

Dans la majorité des régions couvertes par l'étude, deux avantages sont évoqués. Il s'agit d'éclairer les analphabètes, de savoir lire et écrire. On trouve aussi dans quelques régions certains avantages comme la facilitation des échanges (centre-ouest, centre-sud), savoir calculer (sud-ouest) et le développement des capacités (nord). Quelle que soit la situation dans laquelle on se positionne, la logique des populations obéit à la lecture faite par Charlot (1997) de l'importance du savoir acquis dans les espaces d'éducation pour la vie des citoyens.

[...] acquérir du savoir permet de s'assurer une certaine maîtrise du monde dans lequel on vit, de communiquer avec d'autres êtres et de partager le monde avec eux, de vivre certaines expériences et de devenir ainsi plus grand, plus sûr de soi, plus indépendant.

Le besoin d'alphabétisation chez les populations est donc un besoin pragmatique qui s'adapte aux réalités de leurs conditions d'existence.

Au regard des avantages cités, les interviewés ont choisi essentiellement le mooré (14,2 %), le français (12,7 %), le dioula (12,2 %) et le fulfuldé (9,2 %) comme langue d'alphabétisation.

Les raisons sociales l'emportent sur les autres dans le choix des langues d'alphabétisation. En effet, la maîtrise d'une langue bien parlée dans un milieu donné renforce la confiance en soi et peut faciliter l'intégration dans ce milieu. La seconde raison est liée au fait que ces langues sont les principales langues usitées dans les localités (23 %). En outre, certains interviewés affirment qu'ils ont choisi ces langues simplement parce qu'ils voudraient se faire comprendre (23,7 %). Enfin, parmi les raisons majeures, 15 % des enquêtés notent les facilités qu'offrent ces langues dans les affaires. Les langues qu'ils souhaitent mieux apprendre par le biais de l'alphabétisation sont selon eux, des langues commerciales.

Sur la base de sources documentaires et de données primaires issues du terrain, nous avons opéré un diagnostic de l'alphabétisation au Burkina Faso et fait une analyse de la situation. De même les mesures d'accompagnement ont

été dégagées : une volonté politique affichée et une mobilisation des ressources permettront plus d'efficacité dans le domaine de l'alphabétisation.

Les constats de terrain permettent de tirer certains enseignements. La communication intrafamiliale est la principale finalité d'utilisation de la langue la plus parlée dans chaque région. Cette finalité est suivie de la communication avec l'entourage et des échanges commerciaux. Autrement dit, il est plus urgent pour les populations de répondre aux besoins de communication familiale. Seulement, pour ce type de communication, il n'est pas indispensable de passer par une alphabétisation. Cette dernière devrait donc viser plus à répondre au besoin de communication avec l'entourage et au besoin des échanges commerciaux.

BIBLIOGRAPHIE

Burkina Faso (1996) : *Loi n° 013/96/ADP du 9 mai 1996 portant loi d'orientation de l'éducation*, Ouagadougou.

Burkina Faso (2007) : *Loi n° 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation*, Ouagadougou.

BANGBOSE A. (1991) : *Language and the Nation. The Language Question in Sub-Saharan Africa*, Edinburgh, Edinburgh University Press.

CHARLOT B. (1997) : *Du rapport au savoir, élément pour une théorie*, Paris, Economica.

DIALLO A. (2014) : « Politique linguistique et éducative au Burkina Faso », *Revue Baobab*, p. 212-229. [www.Revuebaobab.org]

KIBORA L., NAPON A., BATIANA A., BELEMKOABGA P. (1999) : *Étude de cinq « types » d'écoles communautaires au Burkina Faso*. Ouagadougou, Unesco.

NAPON A. (2001) : « La place des langues nationales dans le système éducatif burkinabè », *Actes du colloque inter-universitaires sur la coexistence des langues en Afrique de l'Ouest*, 26-28 septembre, *Cahiers du CERLESHS*, p. 207-221, Ouagadougou, DPU.

NAPON A. (2006) : « Les obstacles sociolinguistiques à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso » dans : Compaoré F.N.D. et al. *La question éducative au Burkina Faso. Regards pluriels*, CNRST, p. 253-264.

NAPON A. (2008) : « Langues nationales et éducation : pourquoi a-t-on peur des langues nationales au Burkina Faso », dans *Actes du colloque inter-universitaires sur la coexistence des langues en Afrique de l'Ouest*, Université de Cape Coast, Ghana.

NAPON A., SANWIDI S., HABOU (2003) : *Étude relative à la problématique d'insertion dans le non formel des groupes de 9-11 ans*, rapport définitif, 53 p., annexes, MEBA/DGAENF.

NAPON A., OUEDRAOGO A., OUEDRAOGO F. (2003) : *Monographie de cinq types d'innovations éducatives au Burkina Faso*, rapport définitif, 85 p., ADEA.

NIAMEOGO A. (2002) : *L'alphabétisation au Burkina Faso*, Ouagadougou.

OUEDRAOGO P. (2010) : *L'alphabétisation au Burkina Faso : analyse critique et propositions d'orientation*, rapport de DEA en linguistique.

POTH J. (1997) : *L'enseignement des langues maternelles*, Unesco.

SAWADO G. (2004) : « Les langues nationales à l'école burkinabè : enjeux d'une innovation pédagogique majeure », *Repères* n° 29-2004, p. 251-260.