

LA RÉFORME DU SYSTÈME ÉDUCATIF PRIMAIRE DU BURKINA FASO EN QUESTION

Cheick Félix Bobodo OUEDRAOGO

Université Joseph KI-ZERBO

Résumé

En passe de garantir une place à l'école à chaque enfant en âge d'être scolarisé, le système scolaire primaire du Burkina Faso est confronté à un défi qualitatif. Pourtant, sans une éducation de qualité, les efforts de scolarisation n'arrivent pas à atteindre leur cible potentielle qui est l'élimination de l'illettrisme à terme. Cet article se donne donc pour objectif de relever les faiblesses qui minent le système éducatif burkinabè de premier degré afin de proposer des solutions pour une meilleure prise en charge de l'éducation primaire. La méthode adoptée mêle travail de terrain et analyse des travaux déjà effectués sur la question de l'éducation dans les pays où la langue de scolarisation n'est pas celle que les écoliers pratiquent en famille. Les résultats de l'étude indiquent que la question de la politique linguistique à l'école reste fondamentale et prioritaire pour un pays comme le Burkina Faso où les enfants doivent suivre des enseignements dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas. Pour en arriver à une prise en charge du vécu linguistique des écoliers, un système performant de recherche scientifique et collaborative doit accompagner les décisions politiques dans ce sens. Cependant, la complexité du système scolaire recommande une mise en regard régulier et permanent. La mise en place d'un mécanisme d'évaluation est nécessaire pour le suivi et contrôle des enseignements et apprentissages.

Mots-clés : politique linguistique, enseignement, apprentissage, école fondamentale.

1. Contexte et justification

On ne peut traiter convenablement d'une institution sociale sans se référer à son histoire, car à l'instar des sociétés humaines, les institutions aussi évoluent pour être en harmonie avec un monde qui ne cesse de se transformer. Pour ce qui est de l'éducation scolaire en Afrique de l'ouest et particulièrement au Burkina Faso, son histoire coïncide avec celle de la colonisation qui a vu le colon ériger des écoles à la mesure de ses besoins. Les premières écoles de l'Afrique francophone ne dépassaient guère une scolarité de cinq ans, juste pour former des agents commis à des tâches de moindre importance et étaient réservées à une minorité. La première école, en Afrique francophone, fut créée en 1817 et il fallait attendre 1907 pour entendre parler de méthode d'enseignement de façon formelle (MAKOUTA-MBOUKOU, 1973).

Pourtant, à partir de 1960, la plupart des États d'Afrique occidentale sont devenus indépendants. Les revendications qui ont conduit à quitter le joug colonial étaient basées sur le principe du droit des peuples de disposer d'eux-mêmes. En effet, après la Seconde Guerre mondiale, l'ONU, à travers la déclaration universelle des droits de l'homme en 1948, a fait comprendre qu'aucun peuple ne peut se prévaloir d'une supériorité par rapport à un autre.

Par conséquent, les colonies devaient disparaître au profit d'États souverains. La souveraineté impliquant une autonomie, les États nouvellement indépendants se devaient d'avoir les ressources humaines pour non seulement les gérer, mais aussi leur permettre de jouer un rôle dans le nouvel ordre mondial. Les colonies, comme l'était le Burkina Faso, doivent donc sortir de l'isolement pour s'affirmer en tant qu'entité politique. C'est en ce moment qu'on entre dans le jeu des relations entre États. Les progrès sociaux, culturels,

économiques, technologiques et scientifiques qui sont des atouts de développement exploités par l'Occident ne peuvent laisser indifférents. Ce renouveau culturel qu'a connu l'Europe à partir du siècle des Lumières trouve ses racines dans l'éducation scolaire sur laquelle repose l'organisation politique, sociale et culturelle du monde à pour repère les acquis scolaires. Tout se passe comme si l'ordre mondial dans tous les aspects de la vie se construit à partir de l'organisation scolaire dont la finalité est de faire acquérir des connaissances, développer des compétences sociales et préparer à la vie active (Deubel Philippe et al. p. 107). L'école a donc un rôle central dans l'épanouissement des individus et dans le progrès des sociétés.

Pourtant au matin des indépendances, comme indiqué plus haut, l'institution scolaire ne pouvait pas répondre aux besoins d'éducation du Burkina Faso. La lutte pour l'éducation devait se mener sur deux fronts : qualitatif et quantitatif.

Sur le plan quantitatif, des progrès ont été réalisés même si le rythme d'évolution de l'offre scolaire n'a pas été régulier au fil du temps depuis 1960. En outre, si à l'école primaire, le Burkina Faso a presque atteint un taux de scolarisation universel pour les enfants en âge d'aller à l'école, les choses se présentent autrement pour ce qui est de l'accessibilité aux enseignements secondaire et supérieur où le taux d'accès reste faible. Selon les données statistiques de 2019¹⁸⁸, les taux de scolarisation sur l'ensemble des jeunes de la même tranche d'âge sont de 26,6% et 6,6% respectivement au collège et au lycée.

L'évolution quantitative de l'éducation primaire au Burkina Faso qui correspond à l'augmentation de l'offre scolaire s'est faite à des rythmes variés. En 1960, le nombre de classes au Burkina Faso était estimé à 808. Il fallait attendre les décennies 2000-2010 pour voir ce taux évoluer jusqu'à 28,29%¹⁸⁹. Selon les données statistiques, c'est entre les années 2015 et 2016 que le Burkina Faso a atteint un taux d'admission brut de scolarisation de 100,1%¹⁹⁰ pour les enfants en âge d'aller à l'école. Cette évolution de l'offre scolaire au primaire est imputable aux efforts de l'État burkinabè, mais aussi en partie au Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB) soutenu par les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) à travers son projet Éducation pour tous (EPT). En une décennie (2000-2010) en effet, le PDDEB a permis la construction de 12134 salles de classe, faisant ainsi évoluer le taux d'admission de 49,2% en 2001 à 85,8% en 2010¹⁹¹. Cependant, force est de constater que l'impact réel de l'accroissement de l'offre scolaire sur développement se mesure à travers la qualité de l'éducation primaire qui permet non seulement de garder les enfants le plus longtemps possible à l'école, mais aussi de leur fournir les connaissances de base nécessaires pour la suite de leur scolarité.

¹⁸⁸ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues nationales, 2019, *Annuaire statistique de l'Éducation nationale*, 2018/2019.

¹⁸⁹ MENAPLN, annuaire statistique de 2019

¹⁹⁰ Le taux d'admission constitue le rapport fait entre le nombre d'enfants ayant été inscrits en première année du primaire et ceux ayant l'âge d'aller à l'école (6 -7ans). S'il y a plus d'enfants inscrits que prévus, il va de soi qu'on ait une proportion au-delà des 100%

¹⁹¹ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation, 2017, *Annuaire statistique de l'Éducation nationale*, 2015/2016

Du point de vue qualitatif, le défi du système éducatif primaire reste grand parce que les évaluations sur son efficacité donnent des résultats peu satisfaisants. Avec une offre scolaire pouvant accueillir tous les enfants en âge d'aller à l'école (6-7 ans), la proportion d'écoliers pour atteindre la classe terminale du primaire, le CM2¹⁹², est de 61,7% en 2019¹⁹³. Ce qui signifie que le taux de décrochage est encore énorme et les enfants qui quittent l'école dès le primaire ont acquis peu de connaissances pour les faire valoir au niveau professionnel et tombent généralement dans l'analphabétisme de retour. Les dernières évaluations du niveau de lecture et de mathématiques, font comprendre qu'« au cours de l'année 2015-2016, l'évaluation des acquis scolaires au primaire montre des scores moyens de 41,9%, 28,3% et 44,6% respectivement aux épreuves de français, de mathématiques et de sciences pour les élèves de CM1¹⁹⁴ (MENA¹⁹⁵). Le PASEC¹⁹⁶ (2014) quant à lui indique que 18,3% des écoliers burkinabè ont atteint un niveau de déchiffrement de l'écrit et de la compréhension orale qui leur permet de comprendre des informations explicites dans des mots, des phrases et des textes courts. Ces éléments montrent clairement que l'état actuel du système éducatif primaire nécessite des réformes en profondeur.

Nous justifions cette étude par le fait que le Burkina Faso a besoin de comprendre en profondeur son système éducatif afin de procéder aux changements qui s'imposent. De ce fait, il est essentiel de définir les éléments qui assurent la stabilité d'un système éducatif, dans notre cas les facteurs qui assurent la stabilité d'un système éducatif du premier degré : la question linguistique, l'évaluation du système et la recherche scientifique. A travers le développement de la question de l'étude, nous expliquerons pourquoi ces éléments constituent les piliers du système éducatif de premier degré.

2. Problématique

Dans un monde de plus en plus globalisé, la capacité d'un pays à se prendre en charge se mesure à l'aune de ses ressources économiques basées sur la productivité de ses citoyens. Et pour produire, il faut avoir des connaissances pour transformer la réalité. L'éducation constitue de fait un rempart évident contre la pauvreté. Pour s'en convaincre, il suffit de remarquer que la carte mondiale des pays pauvres correspond à celle des pays où l'analphabétisme connaît des proportions importantes par rapport à l'ensemble de la population. Ainsi, lutter contre la pauvreté revient à œuvrer pour une éducation de qualité. Avec un taux d'alphabétisation des adultes de plus de 15 ans estimé à 34,5%¹⁹⁷, le défi de la lutte contre l'analphabétisme s'impose au Burkina Faso.

Parlant de littératie, la compétence à utiliser l'écrit, l'éducation primaire se place en ligne de mire parce qu'elle est à la base des acquis en lecture et en calcul. Or, au vu des résultats de l'évaluation du système éducatif primaire présentés plus haut, on se rend compte que moins de 50% des élèves inscrits à l'école primaire sont assurés d'apprendre à lire et à écrire

¹⁹² Cours moyen deuxième année

¹⁹³ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues nationales, 2019, *Annuaire statistique de l'Éducation nationale*, 2018/2019

¹⁹⁴ Cours moyen première année

¹⁹⁵ Ministère de l'Éducation nationale

¹⁹⁶ Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la Francophonie)

¹⁹⁷ Institut national des statistiques, 2015.

convenablement, c'est-à-dire acquérir une littératie pouvant leur servir dans les activités quotidiennes de la vie. En d'autres termes, même si le Burkina Faso peut assurer la scolarisation de tous les enfants en âge d'aller à l'école, il ne peut faire des projections précises sur la fin de l'analphabétisme. C'est là tout le défi du système éducatif primaire burkinabè.

Sur la qualité de l'éducation primaire au Burkina Faso, une question récurrente a toujours préoccupé les décideurs : la question linguistique. La particularité de la plupart des pays ayant connu la colonisation comme le Burkina Faso est que la langue de l'école n'est pas celle des familles des écoliers. La tâche des écoliers burkinabè est donc double : apprendre la langue française et se servir de cette langue dont ils sont en cours d'apprentissage pour acquérir d'autres connaissances. Ainsi, nombre d'observateurs et de décideurs sont tentés d'examiner les difficultés du système éducatif burkinabè sous le prisme linguistique. Pourtant, bien qu'évidente, la question linguistique ne peut concentrer à elle seule les problèmes du système éducatif burkinabè. Deux raisons expliquent cela.

D'une part, même si c'est à des degrés divers, la question linguistique se pose dans tous les systèmes éducatifs, parce qu'il existe une différence entre les parlers dialectaux, utilisés pour les besoins de communication informelle et la langue standard utilisée par l'école. À ce propos, il est édifiant de se référer au postulat de *code restreint* et de *code élaboré* énoncé par Basile Bernstein (Marcellesi J. B., 1980) pour caractériser la différence qui existe entre le langage des enfants des ouvriers, limité dans sa structuration et celui des enfants des cadres dont le langage est plus développé, conforme aux attentes de l'école.

D'autre part, on doit tenir compte de la complexité d'un système éducatif qui implique plusieurs acteurs : les apprenants et leurs parents, les enseignants, les administrateurs, les évaluateurs, les chercheurs et les politiques. Chaque acteur a un rôle fondamental dans le fonctionnement du système. Au Burkina Faso cependant, un maillon important manque à la chaîne : la recherche. Le ministère qui s'occupe de l'éducation primaire a un service dénommé *direction de la recherche et de l'innovation des enseignements* (DRIE), mais ce service n'emploie comme cadres que des inspecteurs du premier degré qui n'ont pas souvent un cursus universitaire, ne répondant donc pas au profil d'un chercheur (Ouédraogo, 2015). La recherche scientifique a pourtant quelque chose de fondamental : elle pose un regard méthodique sur son objet selon des objectifs bien précis, cela est d'autant nécessaire que l'éducation fait l'objet d'une science. En outre, les résultats des travaux scientifiques prennent l'allure d'efforts collectifs parce que chaque chercheur s'appuie sur les avancées de la recherche pour scruter les faits, ces travaux sont soumis à l'appréciation d'une communauté dite scientifique. Sans la recherche, il est donc difficile, voire impossible d'évaluer convenablement des activités de chaque acteur du système éducatif.

Dans un monde en pleine mutation sociale et présentant des économies en compétition perpétuelle, chaque système éducation doit répondre à des défis sans cesse renouvelés. Le Burkina Faso, avec les défis économiques et socioculturels que nous lui connaissons ne peut faire l'économie de se doter d'un système d'évaluation pertinente pour son système éducatif primaire. Le rôle de l'évaluation dans ce sens est de rendre compte, mais aussi

conduire les différents acteurs du système à une réflexion sur leurs propres activités afin de permettre au système de se renouveler pour répondre aux attentes de la population.

La crise de la recherche fait que le système éducatif primaire est en peine d'innovation. Les programmes et instructions officielles en vigueur datent de 1989 et la tentative majeure d'innovation du système depuis cette date fut l'introduction des langues nationales dans le système éducatif depuis 1994 qui est restée au stade de l'expérimentation plus de 20 ans après. La raison est que les écoles bilingues français/langue nationale n'ont pas réussi à convaincre de leur bien-fondé. La proportion du nombre d'écoles bilingues sur l'ensemble des écoles primaires ne vaut guère 2% sur l'ensemble des écoles primaires du Burkina Faso (Hien A. et Ouédraogo C. F. B., 2019). Tous ces éléments montrent que le système éducatif primaire au Burkina Faso a fortement besoin d'un changement qui ne peut survenir qu'avec des ressources humaines formées à cette tâche.

Ainsi la question que nous nous posons dans ce projet est : comment innover le système éducatif primaire du Burkina Faso ?

La question est d'une telle complexité que la réponse pourrait passer par des questions plus spécifiques :

- Quel médium d'enseignement correspond au système éducatif burkinabè de premier degré ?
- Comment faut-il procéder pour une évaluation pertinente du système éducatif ?
- Comment faut-il procéder pour que les décisions d'orientation et d'innovation soient prises dans une objectivité infaillible ?

Pour répondre à ces questions, nous nous sommes appuyé sur des fondements théoriques qui nous ont aussi guidé dans l'analyse de nos données.

3. Approche théorique

Cet article met en regard le système éducatif primaire du Burkina Faso. Nous avons indiqué plus haut que sa performance reste en débat, et ce depuis que le pays a accédé à son indépendance politique en 1960. A l'analyse du temps passé et de la conscience qu'on a des limites du système éducatif, nous pouvons faire le constat d'une structure éducative qui a du mal à se réinventer pour répondre à un certain nombre de besoins comme la prise en compte du patrimoine linguistique des écoliers. En essayant de comprendre le phénomène afin de faire des propositions, nous nous plaçons dans une logique de réflexion pour un changement. Cette étude s'inscrit donc dans le cadre de la recherche-développement en éducation.

A propos de la recherche développement Loisel et Harvey (2007, p. 46) s'expriment en ces termes :

La recherche développement se situe principalement vers le pôle de l'action : elle a pour objectif premier de développer des outils matériels ou conceptuels utiles pour agir sur une situation locale donnée. Le pôle de la compréhension n'est toutefois pas absent d'une telle démarche. Dans l'optique que nous proposons, l'expérience de développement devra faire l'objet d'une analyse qui assure une meilleure compréhension de la dynamique entre l'objet

développé, le contexte d'application et les perceptions des acteurs dans leur expérience d'utilisation de l'objet. Les questions de recherche formulées dans une recherche développement devraient donc refléter ces deux types de finalité. D'une part, elles auront pour but le développement ou l'amélioration d'un produit, d'une stratégie ou d'un modèle utiles au domaine de l'éducation, mais elles fourniront également une analyse de l'expérience réalisée dans le but de mettre en évidence les principes qui ressortent de l'expérience de développement.

Un autre ancrage théorique de cette étude vient des publications de l'UNESCO (2002) en faveur d'une éducation primaire de qualité dans les pays en développement pour une société plus prospère. Les sociétés qui s'en sortent le mieux face aux défis sont celles qui sont les mieux organisées, les mieux préparées. Cette organisation et cette préparation constituent le résultat d'une formation qui tire sa source d'une éducation de qualité dont les objectifs sont relatifs aux défis qui sont d'ordre national, mais aussi mondial à l'heure où le monde tend à être gouverné par un ordre mondial qui est celui de la mondialisation de l'économie. Dans le document sus-cité, Sagasti F. affirmait : « le rôle que le savoir joue aujourd'hui dans toutes les activités humaines est devenu stratégique au point que les concepts de développement et de progrès doivent être redéfinis en termes de capacité à créer, maîtriser, utiliser et transmettre le savoir » (UNESCO, 2002, p. 4).

Ainsi, une éducation primaire de qualité est celle qui forme à l'économie de connaissance et qui permet une insertion sociale large et équitable.

Appliqués à l'éducation primaire, les objectifs des enseignements sont d'installer les compétences de base sur lesquelles doit se fonder un apprentissage qui a vocation à devenir, au fil de la scolarité, de plus en plus autonome. En d'autres termes, une éducation primaire de qualité doit permettre à l'écolier d'*apprendre à apprendre*. Telles sont les bases théoriques de cette étude qui met en relief les compétences qu'on peut qualifier de génératrices parce qu'elles donnent aux apprenants le pouvoir de construire leurs savoirs et d'en être les artisans. Nous nous appuyons donc sur ce qui valorise l'apprenant tant au plan social, psychologique que cognitif en lui donnant la capacité de s'exprimer. Ces compétences concernent surtout la maîtrise linguistique qui à son tour doit permettre d'acquérir les compétences de base en mathématiques et dans les disciplines d'éveil que sont les sciences de la vie et de la terre, l'histoire, la géographie et les disciplines d'art (le dessin, la récitation et le chant).

Cependant, les activités scolaires sont d'une telle complexité que leur réussite nécessite le concours de plusieurs facteurs autant du point de vue de la conception, de l'organisation que de l'exécution. D'où le concept de système dont l'évidence est de trouver une cohérence structurelle qui permet de se réinventer pour s'adapter et évoluer. La nécessité d'autorégulation et d'innovation du système fait donc appel à une structure de recherche scientifique et à un mécanisme d'évaluation performant dont les objectifs sont de vérifier et contrôler l'atteinte des objectifs pour des ajustements didactiques et pédagogiques éventuels.

4. Approche méthodologique

Notre travail s'appuie, d'une part, sur des travaux scientifiques antérieurs sur le système éducatif du premier degré et, d'autre part, sur des faits observés au cours d'enquêtes menées dans le cadre de nos travaux de recherche.

L'observation des faits dans l'enseignement du premier degré nous a conduit dans les salles de classes où nous avons pu observer les enseignants et leurs élèves à l'œuvre. Ainsi, nous avons eu l'occasion de parler et de discuter avec les élèves d'un côté et avec les enseignants de l'autre. Il a été parfois question de remplir des questionnaires et cela a beaucoup plus concerné les enseignants.

Du point de vue pédagogique et administratif, une école primaire est sous la responsabilité d'une circonscription d'Éducation de base (CEB) et du ministère de l'Éducation nationale – qui change de dénomination parfois (on parle actuellement de ministère de l'Éducation nationale, de l'alphabétisation et de la Promotion des Langues nationales (MENAPLN)). Pour mieux comprendre la gestion de l'éducation de base, nous avons initié des entretiens avec des inspecteurs en charge des circonscriptions d'éducation de base et des responsables chargés des innovations pédagogiques. L'objectif de ces visites et rencontres est de comprendre comment les apprentissages des élèves sont perçus et gérés. Les outils d'enquête utilisés sont les questionnaires et les entretiens.

Certaines données analysées dans cette étude procèdent des travaux effectués sur l'éducation bilingue. Nous pouvons citer les travaux suivants : Nikiéma et Kaboré-Paré (2010), Napon (2010, 2012a et 2012b) et Ilboudo (2009).

A l'échelle internationale, nous avons les travaux de l'UNESCO sur la question de l'éducation multilingue et de la diversité linguistique.

5. Présentation et analyse des données

Enseigner, c'est transmettre de façon systématique des savoirs. Ces activités de transmission impliquent trois faits majeurs : une élaboration de ces savoirs, un moyen de transmission et une vérification permanente de ces deux éléments. Ainsi, nous trouvons que les trois piliers d'un système éducatif constituent sa politique linguistique, la recherche scientifique en didactique et en pédagogie et l'évaluation du système. L'analyse des données est bâtie autour de ces trois axes.

La nécessité d'une langue internationale à l'école au Burkina Faso

La sociolinguistique nous a appris que les langues du monde s'équivalent parce qu'elles sont parlées d'une part par des peuples qu'on ne peut hiérarchiser sur la base d'aucun critère et d'autre part parce que chaque langue suffit aux besoins de communication des locuteurs qui la pratiquent. On a d'ailleurs coutume de dire que chaque langue est porteuse de valeurs sémiotiques spécifiques.

Cependant, sur le plan sociolinguistique toujours, il est admis que les langues n'ont pas les mêmes fonctions, surtout quand on se place dans une logique de mondialisation où la science et la technologie jouent un rôle précurseur dans l'orientation culturelle et économique du monde moderne.

Face à l'écriture, la science et la technologie, le monde est inégal, voire inéquitable. Pour le comprendre, il suffit de comparer le taux d'accès aux enseignements primaire et secondaire des différents pays du monde. Pendant que le taux d'accession aux études primaires et secondaires est estimé à plus de 95% dans les pays dits développés, l'Afrique subsaharienne affiche un taux de moins de 70% (UNESCO, 2018). Au Burkina Faso, le taux brut de scolarisation au secondaire, c'est-à-dire des enfants de 12 à 18 ans, est estimé à 39% (Annuaire statistique, 2019). Ces chiffres concernant l'Afrique subsaharienne doivent être évalués à l'aune de l'histoire de l'éducation scolaire, dans cette contrée, qui coïncide avec la colonisation, donc relativement récente comparativement à l'occident dont l'origine de l'école remonte au Moyen Âge (Deubel, 2011, p. 10). Cette distinction est d'autant importante parce qu'elle a des implications très importantes dans la culture des différents peuples, en témoigne le taux d'alphabétisation des jeunes adultes de 15 à 24 ans des pays du Nord comparativement à celui de l'Afrique : 100% contre 75,50% (La Banque Mondiale, 2019, p. 25-33).

L'histoire de l'école et le faible taux d'alphabétisation des adultes permettent de tirer les conséquences suivantes : l'école constitue un élément exogène de la culture traditionnelle burkinabè et africaine et la part de l'Afrique dans la production intellectuelle mondiale est marginale. Dans *World Intellectual Property Organisation*, (La Banque mondiale, 2019, p35), un rapport sur la propriété intellectuelle dans le monde, la part de l'Afrique dans le dépôt de brevets est estimée à 0.3% en 1970 et à 1,8 % entre 2015 et 2017. Dans cette part de 1,8%, celle qui revient à l'Afrique du Sud et à l'Égypte est de 0,9% : 0,5% pour l'Afrique du Sud et 0,4% pour l'Égypte. Cela montre que les sources des connaissances modernes, celles transmises par l'école, sont presque exclusivement occidentales et asiatiques. Elles sont mues par un dynamisme culturel porté par un moyen d'échange des idées qu'est la langue. Cela pour dire qu'il existe une ou des langues de la science. Apprendre la science revient à d'abord les maîtriser. En plus de ce fait, l'UNESCO recommande que les langues internationales soient apprises pour une meilleure contribution des peuples autochtones à l'érection d'un monde meilleur et à une compréhension mutuelle entre les peuples, (UNESCO, 2003, p. 33). Les savoirs de pointe sont d'abord codés dans les langues de leurs géniteurs avant d'être traduites dans d'autres langues. Dans le cas du Burkina Faso, les savoirs à enseigner sont presque exclusivement en langue française. L'éducation scolaire rime donc avec la langue française qui ne peut donc être remise en cause dans le système éducatif burkinabè même si le tout français à l'école primaire burkinabè pose un problème à la fois pédagogique et culturel.

6.La nécessité d'un cadre éducatif bilingue et multilingue

Du point de vue pédagogique, la langue de l'école n'est pas celle des enfants qui viennent pour la première fois à l'école parce qu'ils parlent une autre langue à la maison. Il se pose donc un problème de communication que les enseignants soulignent en ces termes : « *lorsque nous sentons que les élèves ne comprennent pas ce que nous leur disons, nous demandons à un élève de le traduire en moore¹⁹⁸, mais très souvent, nous finissons par donner les explications en langue nationale.* »

¹⁹⁸ Le moore est une langue nationale du Burkina Faso, dans ce cas une langue maternelle des élèves.

Cependant, ce qu'il y a de très frappant, c'est le fait que la question linguistique dans le système éducatif burkinabè n'est pas systématiquement traitée comme un problème d'éducation et de scolarisation. Le français, bien que jouissant d'un statut de langue officielle au Burkina Faso, constitue une langue étrangère pour les enfants qui ne le parlent qu'à l'école. Pourtant, en observant les programmes (MEBAM¹⁹⁹, 1993) qui sont tout en français, sans mention aucune à autre langue dans les instructions officielles, on ne peut que constater qu'il constitue de fait une langue nationale à l'école. Le statut de la langue française à l'école n'est d'ailleurs pas clair dans la tête des instituteurs. A partir du moment où le français est la seule langue d'enseignement en classe, il est traité comme la langue première des élèves. Pourtant, lors d'une enquête – que nous avons menée (article sous presse) – qui intègre la définition du statut de la langue française, sur soixante enseignants interrogés, quatre (6,66% des participants) ont reconnu que le français est traité à l'école comme la langue maternelle des élèves. Les réponses des quatre enseignants sont les suivantes :

1. *« Comme une langue maternelle. On impose les enfants à parler le français sans pourtant maîtriser leur langue familiale. »*
2. *« Comme une langue maternelle. On ne peut pas dire à un tout petit d'étudier une langue et connaître beaucoup de choses en même temps. »*
3. *« Comme une langue maternelle. On veut souvent imposer cette langue aux enfants en les forçant à l'oral et la conséquence c'est le repli sur soi-même. »*
4. *« Il est traité comme langue maternelle dans la mesure où dès le départ c'est en français que se font tous les apprentissages. »*

Quant au reste des enseignants interrogés (plus de 90%), ils considèrent que le français est traité comme une langue étrangère. La réponse qui résume cette idée est la suivante : *« le français est traité comme une langue étrangère parce qu'il n'est parlé qu'à l'école. »*

Ces réponses montrent que le statut de la langue n'est pas traité au cours de la formation des enseignants et que la question linguistique n'est pas traitée à sa juste valeur dans le système éducatif primaire au Burkina Faso. Il est donc fort logique que des difficultés d'apprentissage de la langue française persistent puisqu'elles ne sont pas convenablement appréhendées par le système. Le quotidien des instituteurs est rythmé par des difficultés de communication avec leurs élèves. Ils reconnaissent qu'ils mènent difficilement les activités pédagogiques parce que l'interaction avec les élèves est rendue caduque par insuffisance de compétences linguistiques de ces derniers en français. Pour assurer une intercompréhension entre eux et les élèves, les enseignants ont régulièrement recours aux langues nationales, c'est-à-dire les langues premières des élèves. Ils l'expriment en ces termes : *« Nous utilisons les langues nationales dans toutes les matières ».*

À la lumière de ce qui a été avancé sur la production intellectuelle, l'élaboration des savoirs, il est clair que la langue française, comme support des discours scientifique, technologique et culturel d'un monde qui tend à devenir de plus en plus un village planétaire, est indispensable au système éducatif burkinabè. Cependant, le français seul ne saurait suffire,

¹⁹⁹ Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation de masse

car les élèves à qui ces savoirs sont destinés en ont une maîtrise approximative : l'école doit être bilingue, multilingue pour prendre en compte le répertoire linguistique des écoliers.

Les langues nationales ont leur place à l'école, mais leur introduction implique un bouleversement dans la conception de la politique linguistique à l'école, et dans la définition des principes qui régissent l'organisation des enseignements en général et de l'enseignement des langues en particulier. Ces principes sont : les objectifs, les programmes, les méthodes pédagogiques, le matériel didactique et les emplois du temps.

L'éducation bilingue existe au Burkina Faso, mais n'a guère dépassée le stade de l'expérimentation, comme évoqué plus haut. Si malgré son bien-fondé le système éducatif bilingue n'arrive pas à convaincre la classe politique et les autorités éducatives de ce pays, c'est qu'elle peine à se faire valoir. A y regarder de près, les langues nationales ont été introduites dans le système éducatif primaire pour mieux apprendre la langue française (Ilboudo, 2009). Cet objectif n'a pas été atteint et l'échec de cette innovation s'explique en grande partie par ce fait, en témoigne la proportion du nombre d'écoles bilingues indiqué plus haut (moins de 2%). Un nouveau cadre d'éducation bilingue et multiculturelle doit être reformulé. Ce cadre doit viser à un apprentissage conséquent de la langue française, mais aussi le développement de la langue maternelle de l'écolier burkinabè qui arrive à l'école. En utilisant les langues maternelles dès la première année de scolarité, on donne l'occasion à l'enfant de développer davantage son langage, sa cognition et aussi de mieux apprendre le français.

En pratiquant uniquement la langue française dans les classes, les élèves n'ont pas un vocabulaire et une grammaire suffisants pour communiquer aisément avec l'enseignant. Ils répètent plus qu'ils n'expriment leurs idées parce que chaque leçon constitue une séance de découverte de nouveaux mots. Pourtant, enseignés dans leurs langues maternelles, les élèves peuvent répondre à des questions de façon autonome et même poser des questions à leur tour. Ce qui contribue à développer leurs compétences en discours oral dans un cadre didactique dont les conditions sociales et psychologiques incitent à dépasser le cadre informel du discours pour adopter une pragmatique de discours institutionnel qui est celui de l'interaction entre enseignant et élèves (Heritage, 2004). Meirieu (2020), en s'exprimant sur le caractère collectif de l'apprentissage, la construction des connaissances en classe, insiste sur un espace-temps collectif et ritualisé où la parole a un statut particulier (elle est exigence de précision, de justesse et de vérité).

Cette possibilité de s'exprimer aisément à partir de ses propres mots a un effet positif au niveau cognitif. L'apprentissage est à la portée des élèves quand le discours pédagogique peut être compris avec aisance. En ce moment, les questions posées par l'enseignant, en langue maternelle, donnent aux élèves l'occasion de réfléchir à partir de mots qui leur sont familiers, réduisant ainsi la charge cognitive qui devient insupportable quand on doit faire l'acquisition de nouvelles connaissances dans une langue qu'on ne maîtrise pas. Les études sur le vocabulaire (le patrimoine lexical de chaque élève) dans les écoles élémentaires montrent que chaque activité constitue une épreuve pour les élèves qui sont confrontés à plusieurs mots inconnus dans une leçon (UNESCO, 2016). Enseignés dans une langue

dont ils sont familiers, les élèves comprennent davantage les objectifs des leçons et participent de la démarche d'apprentissage.

En plus des effets bénéfiques sur les apprentissages et les rendements scolaires, le bilinguisme à l'école contribue de façon importante à la promotion de la diversité linguistique. Les transformations subies par l'économie ont un effet négatif sur les langues non écrites et les langues dites minoritaires. Avec une économie de plus en plus mondialisée, tout ou presque se joue à l'école dont le rôle est de préparer la jeunesse à une formation qui s'appuie résolument sur la littératie. Dans les imaginaires, les langues doivent être hiérarchisées, étant donné qu'être locuteur d'une langue ou d'une autre n'accorde pas les mêmes avantages sociaux. Les langues de l'école maintiennent donc sous pression les langues non écrites. En étudiant le cas du wara, langue minoritaire de l'ouest du Burkina Faso (Ouedraogo, 2020), nous avons remarqué une double pression sur les langues ethniques du Burkina Faso. D'une part, on observe, une forte influence de la langue française parce que les enfants des différents villages dont les habitants sont des locuteurs de cette langue doivent faire l'école en français et, d'autre part, l'influence du dioula, une langue véhiculaire de l'ouest du Burkina Faso qui permet aux locuteurs natifs du wara de communiquer avec les autres groupes ethniques. Ainsi, les familles wara deviennent de plus en plus bilingues. Ce bilinguisme qui prend forme semble l'être au détriment du wara parce qu'avec le temps, l'ethnie wara ne pourra plus s'identifier à sa langue qui partage de plus en plus ses fonctions avec le dioula. Comme l'a démontré Yves Person (1980) cité par Ngalasso (2002), dans une telle dynamique des langues, les locuteurs du wara en viennent à se poser des questions sur l'importance de la langue ethnique, puisqu'elle n'est plus bien maîtrisée. Ce fait qui semble être singulier est le sort des langues nationales du Burkina Faso.

Le bien-fondé du bilinguisme scolaire est démontré à travers une littérature scientifique bien fournie et l'UNESCO (2016) en a fait un principe fondamental pour une éducation de qualité. Cependant, sa mise en œuvre n'est pas évidente, en témoignent les tentatives comme celles de l'éducation bilingue au Burkina Faso qui reste au stade d'expérimentation après plus de deux décennies d'existence. On se rend compte que le développement de l'éducation, surtout primaire, a besoin d'orientation, mais cela ne suffit guère. Des actions adéquates pour accompagner ces orientations sont nécessaires et c'est le rôle de la recherche scientifique.

7. Une recherche scientifique au service de l'éducation primaire au Burkina Faso

L'éducation scolaire repose sur des bases scientifiques à double point de vue. Non seulement les savoirs enseignés sont les résultats de travaux scientifiques, mais l'activité d'apprentissage repose sur des principes de la psychologie et des sciences cognitives. Bien sûr que l'art n'est pas en reste dans le processus d'éducation à l'école primaire, mais le raisonnement logique, la traduction de la réalité dans la langue de la logique prend le pas sur les autres apprentissages comme l'initiation aux arts graphique et musical. On observe, en effet, que parmi les dix-huit²⁰⁰ matières enseignées à l'école primaire, selon les

²⁰⁰ Langage, lecture, écriture, grammaire, conjugaison, orthographe, expression écrite, arithmétique, géométrie, système métrique, exercices sensoriels, exercices d'observation, histoire, géographie, récitation, chant, dessin, éducation civique et morale.

programmes officiels (MEBAM, 1993), plus de 80% se rapportent à la science (mathématiques, biologie, physique...). Cela pour dire qu'autant pour constituer l'objet de l'école, les savoirs à enseigner que pour la transmission de ces savoirs, la science est au cœur des plans d'éducation et d'enseignement. Son moteur est donc la recherche dont le rôle en éducation est de faire avancer les connaissances et les pratiques enseignantes (Karsenti et Savoie-Kajc, 2018, p 9). Pour se réinventer et s'ajuster pour répondre aux défis changeants des sociétés, tout système éducatif doit intégrer en son sein une instance de recherche.

Au Burkina Faso, bien qu'on ne puisse pas affirmer l'inexistence d'une recherche en éducation, elle n'est pas structurée au point de constituer une force de proposition capable de répondre au défi de qualité auquel est confronté le système éducatif primaire. Le ministère en charge de l'éducation, dans son rapport sur les ressources humaines de l'année scolaire 2018-2019, a dressé un bilan de ses ressources humaines sans faire mention de la recherche (MENAPLN²⁰¹, 2019). Dans ces conditions, pour résoudre des problèmes d'éducation, on est tenté, comme ce fut le cas dans le projet d'éducation bilingue, de mettre en place une équipe ponctuelle de recherche avec des chercheurs qui auparavant entretenaient une relation vague avec l'enseignement (Ouédraogo, 2015).

Pour mieux cerner le déficit, voire un défaut de recherche dans le système éducatif primaire au Burkina Faso, il suffit de penser à la barrière linguistique qui constitue une évidence parmi les difficultés vécues par les élèves à l'école. Jusqu'à l'heure où nous écrivons ces lignes, il n'y a pas de perspective d'étude sérieuse allant dans le sens de résoudre cette insuffisance tant évidente. Est-ce pour dire que c'est une fatalité de vivre cet obstacle linguistique ?

Ce qu'il faut à l'éducation primaire au Burkina Faso, c'est une structure de recherche en éducation (didactique et pédagogie) capable de poser les bonnes questions concernant les problèmes qui minent l'enseignement/apprentissage et de proposer des solutions concrètes. L'étape fondamentale par laquelle il faut débiter est la formation des chercheurs pour l'enseignement. La formation doit permettre de connaître le système éducatif primaire dans ses moindres détails. Nous entendons par là une connaissance sûre des programmes, des méthodologies, des principes d'enseignement et d'apprentissage. Imaginez par exemple un chercheur qui ne sait définir clairement la démarche pédagogique de l'enseignement du français qu'on pourrait appeler aussi le protocole d'enseignement. Cette comparaison avec la démarche scientifique se justifie par la similitude qui existe entre la recherche scientifique et la didactique dont les méthodes sont définies d'avance pour l'atteinte d'objectifs clairement identifiés. Comment celui-ci peut-il se réclamer d'un chercheur en didactique ? Et c'est ce qu'on nous donne à voir quand des équipes sont formées de façon circonstancielle pour résoudre un problème de façon ponctuelle. Des bases en didactique et en pédagogie doivent permettre au chercheur d'observer et d'analyser des faits d'enseignement qui ne sont compris que par des initiés, parce que très processuels. L'analyse du projet d'éducation bilingue au Burkina Faso a révélé que nombre de principes de l'apprentissage n'étaient pas respectés (Ouédraogo, 2015). Il s'agit par exemple du

²⁰¹ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues nationales

respect de la psychologie de l'enfant en lecture lorsque l'étude des sons est enseignée, aux élèves de la deuxième année, comme une notion en géographie ou en exercices d'observation où l'enseignement se résume à montrer une lettre au tableau et la faire lire pendant cinq minutes (Ouédraogo, 2015, p. 224).

Une autre difficulté majeure que la recherche scientifique doit traiter est la formation des instituteurs. Autant initiale que continue, la formation doit permettre aux enseignants de faire face à leur tâche. Une étude (article sous presse) que nous avons faite sur les représentations des instituteurs sur l'enseignement de la langue française révèle des insuffisances dans la formation initiale des enseignants. Cela est remarquable quand des enseignants ne sont pas capables de présenter un enseignement suivant l'ordre des activités établi par la méthodologie d'enseignement ou quand les enseignants ne savent pas que la langue française dans les écoles classiques est traitée comme une langue maternelle des enfants étant donné que tous les enseignements doivent être donnés en français (MEBAM²⁰², 1993). Cela vaut aussi pour la formation continue quand elle est presque inexistante. Elle est traitée chaque année sous forme de conférences durant trois jours.

Parce que le but ultime de la recherche en éducation est l'amélioration des apprentissages, de la pratique classe, la production scientifique doit être connue et vulgarisée auprès des enseignants. Elle doit permettre aux enseignants de trouver des solutions à leurs préoccupations professionnelles. Comme le soulignent Jacquet-Francillon, Gauthier, Martineau, Malo, Desbiens et Simard (1997), la production scientifique doit engager les enseignants dans une démarche réflexive et de formation continue. C'est à cet effet qu'on parle de recherche collaborative où les chercheurs et les acteurs de terrain que sont les enseignants s'attellent au même projet avec des rôles distincts. La conception et la production de matériel et documents didactiques font partie des éléments fondateurs d'un système éducatif autonome. Quand vient le moment de penser aux documents guides, aux manuels et au matériel didactique, seul un travail collaboratif permet aux chercheurs de faire des propositions qui seront évaluées à leur juste valeur par les enseignants et dans une certaine mesure par les élèves à qui ils sont destinés. Il en est de même pour les programmes d'enseignement qui méritent d'être élaborés avec précision et aussi avec un temps d'essai.

L'éducation est d'une telle complexité qu'elle est sensible à plusieurs facteurs qui l'influencent de part et d'autre. Si les résultats de la recherche en éducation ne peuvent être répliqués partout ailleurs, c'est parce que les élèves ne vivent pas dans les mêmes conditions et n'ont pas les mêmes préoccupations d'apprentissage. En revisitant Vygotsky (Ivic, 2000), par son approche théorique de la zone proximale de développement, on se rend compte de l'influence de l'environnement social immédiat de l'enfant sur ses résultats scolaires. Un enfant qui bénéficie d'aide à la maison pour ces tâches scolaires a plus de chance de ne pas être face à des difficultés multiples d'apprentissage que celui dont les parents ne savent ni lire, ni écrire. Pour être pertinente, la recherche doit tenir compte de tous les paramètres entrant en ligne de compte dans l'apprentissage. Parce que l'éducation scolaire et l'enseignement ont vocation d'éveiller et susciter des aptitudes intellectuelles, la

²⁰² Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation de masse, les programmes et instructions officielles.

recherche en éducation se doit d'être plurielle, avec des groupes d'expertises diverses. On parlera ainsi d'équipes de recherche pluridisciplinaires touchant toutes les sciences.

La formation des chercheurs doit tenir compte de la multidisciplinarité de l'éducation pour permettre de former des didacticiens dans tous les domaines concernés (langues, mathématiques, sciences de la vie et la terre, histoire, géographie...), mais aussi des sociologues, des psychologues, des anthropologues, des sociologues en éducation dont le but est de comprendre comment l'apprentissage est influencé par les conditions d'ordre psychologique et social.

Ce n'est qu'au prix de la recherche que l'éducation au Burkina Faso pourra répondre convenablement à ses défis majeurs. La prise en charge du bilinguisme scolaire et de la formation adéquate des enseignants, qui impliquent des connaissances en linguistique, en didactique et en anthropologie..., nécessitent une expertise confirmée et une étude systématique que ne peuvent réussir des commissions ad hoc.

La recherche en éducation est fondamentale, mais elle ne gagne en perspicacité que si le système est suivi et contrôlé de manière adéquate. L'introduction des langues nationales dans le système éducatif constitue une mutation majeure dont la réussite dépend fortement de la recherche, mais aussi d'un système de contrôle et de suivi du travail des élèves et de leurs enseignants.

8. Un système d'évaluation efficace pour une éducation de qualité

La finalité de l'éducation scolaire est d'offrir une meilleure éducation à tous les enfants et jeunes pour plus de justice sociale. Cependant, on remarquera à travers les résultats scolaires que l'école n'offre pas la même opportunité d'apprentissage à tous. Au Burkina Faso par exemple, les dernières données statistiques indiquent que 38,3% (MENAPLN, 2019, p. 30) des écoliers inscrits n'achèveront pas leur scolarité primaire. Au regard de la proportion d'élèves qui ne vont pas finir leur scolarité au collège, l'école pour tous reste une quête assez lointaine au Burkina Faso. En faisant l'état de l'éducation à travers une évaluation bien menée, on arrive à porter un regard objectif sur les facteurs qui limitent la bonne éducation des écoliers burkinabè.

Au Burkina Faso, la direction générale des études statistiques sectorielles est une structure dont la mission principale constitue l'évaluation des acquis scolaires. Cependant, les études qu'elle publie chaque année sur les acquis scolaires présentent des défaillances d'ordre organisationnel et structurel.

Du point de vue structurel, à en juger par le document produit²⁰³, on ne sent pas l'implication d'un professionnel de l'éducation. Le document rendant compte des données sur les résultats scolaires est presque exclusivement constitué de tableaux avec des chiffres. Des chiffres sont présentés, mais aucune explication n'accompagne ces données. Le document en question ne fait pas cas des compétences scolaires à acquérir. L'explication qu'on peut trouver à cette insuffisance est l'évaluation des acquis scolaires des élèves du

²⁰³ Annuaire statistiques de 2018/2019, MENAPLN (2019)

primaire organisée à des intervalles de temps irréguliers, comme l'a indiqué l'étude de Ouédraogo (2019).

La présentation d'un rapport avec des chiffres, presque exclusivement, comme évaluation de l'état de l'école et un autre rapport, presque tous les deux ans (Ouédraogo et Kafando, 2019), qui fait l'état des lieux des acquis scolaires crée un problème d'ordre organisationnel. Les performances internes du système éducatif primaire font le bilan de la progression des élèves par niveau sont séparées des performances externes qui concernent les acquisitions en termes de connaissances. Pourtant, ces deux éléments sont concomitants parce que l'un ne va pas sans l'autre. Un élève qui ne sait lire à partir de la troisième année (CE1²⁰⁴ au Burkina Faso) a peu de chance de terminer sa scolarité primaire, dans la mesure où tous les apprentissages à partir de cette année sont basés sur la lecture. Il ne sert à rien aussi d'avoir des élèves de CM2²⁰⁵ qui ont du mal à déchiffrer un texte parce qu'ils ne pourront pas passer les tests auxquels ils seront soumis. Le mieux est d'avoir dans un seul document les données qui rendent compte à la fois de la maîtrise des compétences enseignées et de l'évolution des effectifs par niveau. Ainsi, pourra-t-on faire le lien entre la durée de la scolarité et les acquis scolaires.

L'évaluation des acquis scolaires qui a pour but de mesurer l'efficacité des apprentissages, concerne au plus haut point les enseignants. Pourtant, les résultats des évaluations ne leur sont pas destinés. Lors d'une enquête sur l'évaluation des acquis scolaires, il est ressorti que les enseignants ne sont pas informés de ces résultats (Ouédraogo, 2019). Quand on évalue les élèves sans informer les enseignants des résultats de ces évaluations, on est tenté de poser la question de savoir à quoi servent ces évaluations ? La question mérite d'être posée, car on évalue pour améliorer les apprentissages et on ne peut le faire sans les enseignants, acteurs de première ligne.

Dans une autre mesure, on se pose des questions sur la validité des tests auxquels sont soumis les écoliers dans le cadre de l'évaluation des performances. La raison en est simple, ni la méthode de conception, ni celle d'administration ne sont exposées dans les documents finaux qui sont parfois plus l'œuvre du Confemen²⁰⁶ que du ministère de l'Éducation nationale burkinabè (PASEC²⁰⁷, 2014).

Dans les conditions qui viennent d'être exposées, on voit que l'évaluation n'arrive pas à atteindre ses objectifs qui sont de détecter les faiblesses du système éducatif avec précision, d'en rendre compte aux professionnels de l'éducation et au public afin que des solutions soient envisagées et mises en route.

Pour que les résultats des évaluations soient aisément exploitables, les évaluations doivent prendre en compte les apprentissages, mais aussi les facteurs qui influencent ces apprentissages. Ainsi, les tests d'évaluation des connaissances des élèves doivent être conçus de façon collaborative entre chercheurs, enseignants et encadreurs pédagogiques afin que les principes de validité (l'adéquation entre les programmes scolaires et le contenu

²⁰⁴ Cours élémentaire première année

²⁰⁵ Cours moyen deuxième année

²⁰⁶ Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie

²⁰⁷ Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN

des tests) et de fiabilité (la possibilité d'être reproduite plusieurs fois pour un même résultat) soient respectés.

Dans l'annuaire statistique (MENAPLN, 2019) qui rend compte des performances internes du système éducatif primaire au Burkina Faso, nous avons remarqué que certains facteurs influençant de façon importante les apprentissages tels que les effectifs par classe, la distance parcourue par les écoliers pour venir à l'école, la situation géographique des écoles (zone rurale ou urbaine), le statut des écoles (privée ou publique), les documents à la disposition des enseignants et les documents à la disposition des élèves. Toutefois, ces données bien qu'insuffisantes pour indiquer les conditions d'apprentissage des élèves et les conditions de travail des enseignants manquent de précision. Concernant la documentation et le matériel scolaire, par exemple, il aurait été pertinent d'indiquer les besoins et le déficit, mais le document n'a mentionné que le nombre de documents ou de cartes dont dispose une province. Les évaluations gagneraient en précision et en utilité si on faisait cas de la situation de chaque apprenant en indiquant clairement le nombre d'élèves ou d'enseignants dans le besoin d'un document ou d'un matériel didactique donné. En plus de cela, d'autres facteurs de différenciation dans les résultats scolaires doivent être pris en compte dans l'évaluation des performances.

Le profil social est déterminant dans la réussite d'un élève. Les familles des élèves diffèrent énormément dans l'aide qu'elles peuvent apporter à leurs enfants étant donné que le patrimoine culturel, économique peut contribuer à procurer aux enfants un avantage cognitif et psychologique par rapport aux enfants dont les familles vivent dans des conditions difficiles. Les conditions aussi d'accueil des élèves comptent énormément dans leur réussite. Il est question par exemple de l'assurance que les élèves venant à l'école ne sont pas affamés et du professionnalisme des enseignants. Comme le dit Devernay Philippe²⁰⁸ dans *L'ETAT DE L'ECOLE 2019* (Bellamy Vanessa et al., 2019), l'évaluation doit constituer une boussole pour des actions futures.

L'évaluation du système éducatif de premier degré au Burkina Faso n'a pas une conséquence directe sur les enseignements et les apprentissages. Pourtant, l'enseignant qui est en classe, face à ses élèves, a besoin de savoir si le message qu'il porte passe. Il a donc besoin de mesurer les connaissances nouvellement enseignées afin de prendre la décision de progresser ou de revenir sur ses pas. On parlera en ce moment d'évaluation sommative dont le rôle est de mesurer pour ajuster sur le champ. Les enseignants ont donc besoin de formation et d'outils capables de les guider autant du point de vue de la structure de ces évaluations que de leur périodicité en fonction surtout de la nature des apprentissages dont la complexité diffère d'une discipline à l'autre.

9. Conclusion

Outre le fait que l'histoire de l'éducation scolaire au Burkina Faso est assez récente pour permettre à la grande majorité de la population de jouir au moins d'un niveau minimum de littératie, la performance de son système éducatif reste en débat. Une réflexion sur des questions fondamentales telles que l'espérance de vie scolaire des écoliers ou leur maîtrise

²⁰⁸ Ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse français

des compétences en lecture et en calcul laissent apparaître des insuffisances du système éducatif primaire.

Si 39,7% des écoliers inscrits au CP1 quittent l'école sans avoir terminé leur cursus scolaire primaire ou que plus de 50% des élèves de CM2, la classe terminale du primaire, n'ont pas les compétences minimums en lecture et en mathématiques, il est légitime de se poser la question de savoir si l'école telle qu'elle fonctionne actuellement est faite pour tous les enfants burkinabè.

A l'analyse des faits et des recherches précédentes, on se rend compte qu'un facteur primordial voire séminal de toute éducation semble être traité avec négligence par le système éducatif primaire du Burkina Faso. Il s'agit de la dimension communicative de l'enseignement qui repose sur une langue. Avec la langue française comme médium d'enseignement, les élèves n'arrivent pas à suivre convenablement le maître et n'arrivent donc pas à exécuter, comme souhaité, les activités pédagogiques qui structurent les apprentissages.

Cette question linguistique est bien connue étant donné, que depuis les années 1960, l'UNESCO en faisait cas pour une prise en charge effective à l'école des langues maternelles des élèves. Cependant, elle reste entière. La raison qui peut expliquer ce manque de changement est l'absence d'une alternative fiable à l'actuelle politique linguistique éducative qui est le français, langue unique d'enseignement dans les écoles primaires burkinabè. Cette alternative ne peut provenir que d'une recherche scientifique sérieuse et adaptée.

Il est donc temps de penser à la constitution d'équipes de chercheurs formés en conséquence pour des recherches pluridisciplinaires prenant en compte tous les facteurs et la complexité de l'éducation scolaire. À cet effet, un mécanisme d'évaluation doit aussi être mis en place afin de rendre compte de l'état de l'école et de fournir des outils nécessaires aux enseignants pour une prise en charge réelle des processus d'apprentissage des écoliers.

Bibliographie

Bellamy Vanessa et al., (2019), *L'ETAT DE L'ECOLE*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse Direction de l'évaluation (France), de la prospective et de la performance (DEPP), 88 pages.

Center for Public Education, (2016), *Educational Equity, What does it mean ?, How do we know when we reach it?*, January, 10 pages.

Deubel Philippe et al., (2011), *100 fiches pour comprendre le système éducatif*, [4^e édition], Bréal, 223 pages.

Heritage John, (2004), « Conversation Analysis and Institutional Talk », Dans *Handbook of language and social interaction*, K. Fitch & Sander (Ed.), Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, PP. 103-147.

Hien Amélie et Cheick F. B. Ouédraogo, (2019), « Le développement à travers la lorgnette de l'éducation au Burkina Faso » Dans *Développement et sous-développement en Afrique, Théories – concepts – indicateurs*, Sudbury, Canada, Edition fer de lance, pp. 82-107.

Ilboudo Paul Taryam, (2009), « L'éducation bilingue au Burkina Faso. Une formule alternative pour une éducation de base de qualité », Dans : *Expériences africaines, études de cas nationales*, ADEA, 155p.

Institut national des statistiques, (2015), *Enquête multisectorielle continue (EMC), Alphabétisation et scolarisation*, 65 pages.

Ivic, Ivan, (2000), *Lev S. Vygotsky*. [En ligne] Disponible sur : <<http://www.pareils.fr/site/IMG/pdf/vygotskf.pdf>> (le 21/08/2014 15:53:00)

Jacquet-Francillon François. Gauthier Clermont (éd.), avec Desbiens J.-R, Malo A., Martineau S., Simard D. (1997), « Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants » Dans *Recherche & Formation*, N°27, 1998. *Les savoirs de la pratique : un enjeu pour la recherche et la formation*. pp. 157-162; [En ligne] Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1998_num_27_1_1486_t1_0157_0000_3 (Consulté le 10/04/2020, 11 : 02)

Karsenti, Thierry et Savoie-Kajc, Lorraine, dir., (2018), *La recherche en éducation. Etapes et approches*, Les Presses de l'université de Montréal, 456 pages.

La Banque mondiale, (2019), *Rapport annuel 2019, Mettre fin à la pauvreté, investir dans les opportunités*, BIRD-IDA, Groupe de la Banque mondiale, 95 pages.

Loiselle Jean et Harvey Sylvie, (2007), « La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites », dans *RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 27(1)*, pp. 40-59. [En ligne] Disponible sur <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html> (Consulté le 22/04/2020, 15 : 11)

MAKOUTA-MBOUKOU, J.-P., (1973), *Le français en Afrique noire (Histoire et méthodes d'enseignement du français en Afrique noire)*. Paris, Bordas, 238 pages.

Marcellesi Jean-Baptiste, (1980) « De la crise de la linguistique à la linguistique de la crise : la sociolinguistique », Dans *La pensée, Langage et société* N°209, pp. 4-21.

Meirieu Phillippe, (2020), « L'école d'après »... avec la pédagogie d'avant ?, article publié en ligne Par fjarraud , le vendredi 17 avril 2020, www.cafepedagogique.net.

Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, (2014), *Instruments d'enquête de l'Évaluation des acquis scolaires, CP1 et CE2*, Ougadougou, 171 p.

Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, (2015), *Annuaire statistique de l'Éducation nationale*, 2013/2014, 453 p.

Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, (2016), *Annuaire statistique de l'Éducation nationale*, 2014/2015, Ougadougou, 453 p.

Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, (2016), *Instruments d'enquête de l'Évaluation des acquis scolaires, CP2 et CM1*, Ougadougou, 165 p.

Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, (2016), *Rapport d'état du système éducatif national, Eléments d'analyse pour une politique nouvelles dans le secteur de l'éducation*, Synthèse finale, Ougadougou, 37 p.

Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, (2017), *Evaluation des acquis scolaires*, Rapport EAS 2016, Ougadougou, 173 p.

Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, (2017), *Annuaire statistique de l'Éducation nationale*, 2015/2016, Ougadougou, 453 p.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'alphabétisation et de la Promotion des Langues nationales, (2019), *Annuaire statistique de l'Éducation nationale*, 2018/2019, Ougadougou, 454 p.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la promotion des Langues nationales, (2019), *Rapport statistique des ressources humaines du MENAPLN*, Année scolaire 2018-2019, 45 pages.

Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation de masse, (1993), *Programmes d'enseignement des écoles élémentaires*, Edition 1993, Burkina Faso, 198 pages.

Napon, Abou (2010), « Langues nationales et éducation : pourquoi a-t-on peur des langues nationales au Burkina Faso », in *National development through language education*. Cape Coast, University Printing Press, pp. 1-16.

Napon, Abou, (2012a), « Place et rôle des langues nationales dans les innovations éducatives », in *Forum des langues nationales*, 31 p.

Napon, Abou (2012b), « La problématique de l'adéquation entre l'offre en alphabétisation en langues nationales et la demande des adultes au Burkina Faso », in *National development through language education*. Cape Coast, University Printing Press, pp 171-182.

Ngalasso-Mwatha, Musanji, (2002), « Les langues et les droits linguistiques dans l'enseignement en Afrique », in *L'écologie des langues/Ecology of languages*, Paris, L'Harmattan, p. 147-174.

Nikiéma, Norbert et Kaboré-Paré, Afsata, (2010), « Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Burkina Faso », in *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action*. pp. 189-308.

Organisation des Nations unies, (2015) a, Objectifs de développement durable http://www.un.org/fr/documents/view_doc.asp?symbol=A/69/L.85, site consulté le 14 novembre 2017.

Ouédraogo, Cheick Félix Bobodo, (2015), *Analyse comparative de l'enseignement du français dans les écoles classiques et les écoles bilingues du Burkina Faso*, Thèse de doctorat unique, Université de Ouagadougou, 460 pages.

Ouédraogo, Cheick Félix Bobodo, (2016), « Bilinguisme scolaire au Burkina Faso : vers une éducation multiculturelle et plurilingue », Dans *Cahiers du CERLESHS* Tome XXXI, n° 53 pp. 149-168.

Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN, (2014), *Performances du système éducatif burkinabè, Compétences de facteurs de réussite au primaire*, [dépliant], 8 pages.

Programme Éducation à la science (Science Education Program SEP) TWAS-Strada Costiera, 11-34151, Trieste, Italy ISBN : 978-1-291-58452-3, [En ligne] Disponible sur : www.interacademies.net/activities/projects/12250.aspx (consulté le 24/02/2019) 112 p.

UNESCO, (2002), *Construire des sociétés du savoir*, Document EX/INF, 6 pages.

UNESCO, (2003), *L'éducation dans un monde multilingue*, Document cadre de l'UNESCO, 39 pages.

UNESCO, (2016), *Comment apprendre, quand on ne comprend pas ?*, Rapport mondial de suivi de l'éducation, Document de référence 24, 10 pages.

UNESCO, (2018), *One in Five Children, Adolescents and Youth is Out of School*, Fact Sheet No. 48 February 2018 UIS/FS/2018/ED/48, 13 pages.

World Intellectual Property Organisation (2019), *World Intellectual Property Report 2019, The Geography of Innovation: Local Hotspots, Global Networks*, ISBN: 978-92-805-3095-7, 129 pages.