

LES LANGUES NATIONALES À L'ÉCOLE BURKINABÉ : ENJEUX D'UNE INNOVATION PÉDAGOGIQUE MAJEURE

Georges SAWADOGO,
École normale supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

Résumé : Notre propos montre d'abord que la problématique de l'utilisation des langues nationales dans les systèmes éducatifs a toujours été une préoccupation majeure dans la plupart des pays et particulièrement ceux d'Afrique subsaharienne francophone. Au-delà d'un constat souvent alarmant, il fait ensuite le point sur les différentes innovations pédagogiques, notamment la prise en compte des langues nationales dans l'enseignement du premier degré au Burkina Faso qui semble avoir opté pour un bilinguisme institutionnel. Il montre enfin que les différentes formules alternatives, dans une démarche originelle, visent l'amélioration du système éducatif burkinabè en manque de nouvelles méthodes pédagogiques et didactiques aptes à atteindre les objectifs d'un enseignement qui réponde à la fois aux normes de l'efficacité et de la qualité, tout en s'inscrivant dans le cadre d'une éducation de masse.

INTRODUCTION

Plus de quarante ans après les indépendances politiques africaines, les systèmes éducatifs d'Afrique noire francophone restent caractérisés par les mêmes phénomènes inquiétants : pléthore des effectifs, déperdition scolaire, déscolarisation, échecs linguistiques et pédagogiques, inadaptation des programmes et des méthodes d'enseignement, manque cruel de moyens matériels et financiers, absence d'outils didactiques, démotivation des enseignants, etc. Tout cela dénote, sinon une agonie, du moins un profond malaise de nos systèmes éducatifs à bout de souffle.

Le système éducatif burkinabè n'échappe pas à ce triste constat face auquel des formules alternatives ont été adoptées, avec pour particularité l'introduction et la promotion des langues nationales dans l'enseignement, non seulement en harmonie avec les autres langues comme le français, mais surtout dans la perspective d'un bilinguisme de transfert de type institutionnel comme l'a si bien montré Tariam (2002) : institutionnaliser la pratique pédagogique qui consiste à partir des acquis liés à l'apprentissage de la première langue pour faciliter l'apprentissage de la seconde, d'autant plus que les réussites scolaires des enfants semblent tributaires de l'utilisation des langues maternelles comme langues d'enseignement.

Si les systèmes éducatifs importés se sont surtout imposés par la langue, élément incontournable dans l'acquisition des savoirs scolaires ainsi que le relève Hagège (2000), l'utilisation d'une langue étrangère comme langue d'enseignement n'entraîne-t-elle pas *ipso facto* une dévalorisation immédiate de la culture d'origine

puisqu'elle-ci apparaît d'entrée de jeu comme étant incapable de fournir ne serait-ce que le support de la formation ? C'est ainsi que le recours quasi exclusif au français entraîne d'importantes conséquences psychologiques et se retrouve à l'origine des énormes taux de déperditions scolaires. En effet, empêcher l'enfant de pratiquer sa langue maternelle pourrait provoquer un traumatisme psychologique dans le domaine de son développement affectif et cognitif, d'où cette réflexion de Zerbo (1993 ; p. 457) : « Le jeune africain a au moins cinq ans de retard sur son homologue français quand il entre à l'école car le petit français a appris sa langue maternelle par la méthode la plus active et la plus efficace qui soit, c'est-à-dire par le truchement de la vie et de l'action, ce qui n'est pas le cas chez le petit africain ». Diop (1979 ; p. 415) ne dit pas autre chose lorsqu'il affirme : « Un enseignement qui serait donné dans une langue maternelle permettrait d'éviter des années de retard dans l'acquisition de la connaissance ».

Dans les pays où, de l'école primaire à l'université, l'enseignement est entièrement en français, en anglais ou en portugais, remarque Erny (1989), l'affection aux langues africaines est très forte. Nous ne pouvons donc renoncer à nos langues, cela n'est pas possible estime Zerbo (1990). Dans la plupart des pays, relève Belloncle (1994), l'enseignement primaire est déjà inadapté pour la minorité des enfants qui y ont accès. Il le serait encore plus s'il était généralisé sans être en même temps rénové dans ses contenus et dans ses méthodes. Aujourd'hui, le problème de la grande majorité des pays africains n'est plus de s'acharner à poursuivre une scolarisation universelle totalement hors de portée, mais de s'efforcer, avec patience et ténacité, de mettre au point de nouveaux systèmes éducatifs permettant de donner une éducation de base à la grande partie de la population. Le recours aux langues nationales est un gage pour l'atteinte de cet objectif. Aussi, la prise en compte de ces langues dans le système éducatif formel au Burkina Faso constitue-t-elle l'une des innovations pédagogiques majeures au regard de ses avantages supposés ou réels, d'où notre réflexion dont la problématique situe les véritables enjeux d'une telle perspective.

1. PROBLÉMATIQUE ET ENJEUX ÉDUCATIFS

Si enseigner une langue, c'est enseigner la culture qu'elle véhicule et si l'inadaptation de nos systèmes éducatifs aux véritables besoins et réalités du continent est à la base de son sous-développement, force est de reconnaître que l'un des problèmes majeurs qui minent ces systèmes éducatifs reste sans conteste la prééminence du français, à la fois langue officielle et – surtout – langue d'enseignement. Cette prépondérance du français par rapport aux langues nationales n'est pas sans conséquences majeures, même si, en soi, les langues nationales ne sauraient constituer un obstacle à l'apprentissage du français. Bien au contraire, il est possible et même souhaitable que les apprenants puissent mobiliser et projeter leurs compétences et leurs connaissances liées à la première langue (langue nationale ou L1), dans la perspective d'un meilleur apprentissage de la seconde (langue étrangère ou L2). Le colonisateur, en imposant sa langue et sa culture, n'a-t-il pas créé un contexte sociolinguistique essentiellement caractérisé par un bilinguisme où les langues, potentiellement interactives, peuvent et doivent véritablement contribuer à l'instruction et à l'éducation interculturelle du jeune Africain francophone ? Dans cet objectif, il est important de savoir passer d'une « guerre

des langues » qui ne dit pas son nom, à une véritable « cohabitation pacifique des langues »¹, sans hiérarchisation ni cloisonnement linguistique et culturel et ceci dans le cadre d'un « nouveau partenariat linguistique » tel qu'envisagé par la Francophonie.

Partant de là, notre problématique pourrait se résumer à ces deux questions fondamentales : pourquoi et comment les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne francophone peuvent-ils et doivent-ils s'orienter vers une perspective d'intégration des langues nationales dans l'enseignement, dans un contexte sociolinguistique largement marqué par le français, langue transversale de toutes les disciplines ? Comment concevoir un système éducatif qui réponde à la fois aux normes de l'efficacité et de la qualité tout en s'inscrivant dans le cadre d'une éducation de masse ?

De telles préoccupations relèvent des champs théoriques de la sociolinguistique, de la pédagogie et de la didactique du français langue étrangère ou seconde. Leur prise en compte pourrait partir de ces deux hypothèses : l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement de base serait l'un des meilleurs moyens pour assurer un parfait épanouissement de l'enfant. Aussi l'enseignement de ces langues permettrait-il un transfert rapide et facile de la langue maternelle à la langue seconde, d'où ces principaux objectifs de notre propos : contribuer à éclairer la réflexion sur la didactique du français langue étrangère ou seconde, montrer les enjeux de la prise en compte des langues nationales dans nos systèmes éducatifs et démontrer, à partir de l'exemple du Burkina Faso, que les objectifs des différentes innovations pédagogiques peuvent être atteints, aussi bien dans leurs fondements que dans leurs pratiques, à condition que les finalités, les méthodologies et les contenus des apprentissages soient clairement définis et que des stratégies adéquates soient envisagées pour soutenir et accompagner ces innovations.

2. LA QUESTION DE L'INSTRUCTION EN LANGUES NATIONALES

Dès 1960, les jeunes états africains récemment indépendants se sont fixés comme objectif l'éducation universelle à l'horizon 1980, idée reprise par les Conférences de Jomtien en 1990 et de Dakar en 2000. Mais la finalité de l'Éducation universelle, telle que conçue par les leaders africains de l'époque, ne répondait véritablement pas aux réalités des pays du tiers monde, d'où un bilan plus que décevant, aggravé par l'utilisation exclusive d'une langue doublement étrangère sur le plan linguistique et culturel. Après la reconnaissance par l'UNESCO du droit d'éducation et d'alphabétisation en langues nationales, des campagnes d'alphabétisation de grande envergure ont été entreprises un peu partout en Afrique : Mauritanie, Sénégal, Tanzanie, Nigeria (1970), Mali (1985), Zimbabwe(1988), etc. En Afrique du Sud, par exemple, en 1990, un programme bilingue de transition

1. Il s'agit d'une véritable cohabitation pacifique et d'un partenariat entre les langues comme le montrent Dumont P. (1983) : *Le français et les langues africaine au Sénégal*, Paris, Kartala et l'ouvrage collectif de Calvet J.L. et Moussirou M.A. (Eds). (2000) : *Le plurilinguisme urbain*, Institut de Francophonie, Paris, Didier Diffusion Erudition. Il ne s'agit aucunement d'une guerre linguistique telle qu'évoquée par Calvet J.L. (1987) : *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot

prévoyait le remplacement de la langue maternelle comme langue d'instruction par l'anglais dès la troisième année de l'enseignement primaire.

Au Burkina Faso, des campagnes intensives d'alphabétisation dénommées « Alpha commando » et « Alpha bantaare » ont été organisées de 1984 à 1987. Au Burkina, on note une utilisation exclusive du français dans l'éducation formelle, contrairement à la composante non formelle qui privilégie les langues nationales, ce qui, *a priori*, favorise l'existence d'un fossé entre ces deux composantes. Notre préoccupation porte essentiellement sur le système formel qui consacre cette sorte de rupture linguistique entre le milieu originel de l'enfant et l'école. Cette discontinuité est à la base des dysfonctionnements de notre système éducatif où le français jouit d'un statut privilégié, en dépit des conséquences liées à cette prééminence.

3. LE STATUT DU FRANÇAIS AU BURKINA FASO

Depuis 1962, le français est à la fois la langue officielle et la langue d'enseignement au Burkina Faso, alors même que le pays compte plus d'une soixantaine de langues nationales dont les plus connues sont le moore, le jula et le fulfulde. Bien que la Loi d'orientation de l'éducation nationale (1996 ; p. 7) insiste sur le fait qu'au Burkina, « les langues d'enseignement sont le français et les langues nationales », le français occupe tout le champ pédagogique au détriment des langues nationales, reléguées dans les arrières-cours linguistiques, notamment dans l'éducation non formelle. Nul doute que cette hégémonie du français pourrait être préjudiciable au développement des capacités affectives et cognitives du jeune écolier africain. Généralement issu d'un milieu analphabète et, de surcroît, étranger à la langue et à la culture occidentales, ce dernier éprouve un sentiment de désarroi dès son premier contact avec l'école, notamment sous sa forme « classique », responsable de la plupart des problèmes culturels, pédagogiques, politiques, idéologiques et économiques de nos états.

La dégradation de nos langues, il faut en convenir, date de l'époque coloniale où, subtilement, l'idéologie prédominante commença 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 ! Et dire que nous y avons cru ! Certains intellectuels africains se sont même laissés convaincre de la pauvreté et de l'incapacité de nos langues à traduire des concepts scientifiques et à s'intégrer ainsi dans la communauté universelle des langues et des sciences, ce qui n'est pas du tout du gout de Diop (1979 ; p. 418) qui estime que « rien ne nous empêche d'introduire dans les langues africaines, des concepts et des modes d'expression capables de rendre les idées scientifiques et philosophiques du monde moderne ». Notre attitude négative envers nos langues, tant que nous ne voulons pas les utiliser, renchérit Bangose (1991), est un frein à notre développement, ce que semble confirmer Midiohouan (1994 ; pp. 83-84) : « Le français tire son statut privilégié, dans nos pays, du manque de foi des élites intellectuelles et des dirigeants politiques dans la capacité de nos langues à s'adapter aux exigences du monde moderne, à être des instruments de développement ».

Il ne s'agit pas pour nous de nier les énormes difficultés qui sous-tendent cette problématique. Mais, reconnaissons-le, l'école classique est à la base du démantèlement du tissu social africain du fait de sa grande capacité de dépaysement, d'aliénation et de déculturation. Ce n'est sûrement pas le héros de *L'Aventure ambiguë*², le jeune Diallobé Samba Diallo qui prétendra le contraire ! N'empêche, à en croire La Grande Royale, personnage mythique de la même « aventure », l'école moderne reste un « mal nécessaire » qui permettra sans doute aux africains de « lier le bois au bois » dans la perspective d'une éducation interculturelle qui tienne compte du nouveau contexte de la mondialisation.

4. LE SYSTÈME ÉDUCATIF BURKINABÉ

Au Burkina, le taux de scolarisation est de 42,70 % contre 28 % d'analphabétisme. Le système éducatif a deux composantes : l'une formelle, l'autre, non formelle. L'école classique, sélective et chère, reste inadaptée aux véritables besoins et réalités des Burkinabè, avec une efficacité interne et externe très réduite. Elle se caractérise par les redoublements, les abandons, le déracinement, la discrimination, le favoritisme selon les régions ou les sexes, etc. et ne scolarise que 18 % des enfants en âge d'aller à l'école (de 6 à 16 ans). La durée de la scolarité est de 6 ans tandis que le taux de succès moyen est de 40 % au Certificat d'études primaires avec seulement 17 % des élèves qui évoluent dans le système sans aucun redoublement. Sur 1 000 enfants qui entrent au CP1, seulement 205 arrivent au CM2 sans redoubler et 599 d'entre eux y arrivent après 8 ans de scolarité ! La durée moyenne des études primaires par élève sortant diplômé du cycle primaire est de 12, 2 années contre normalement 6 et le ratio *input /output* n'est que de 16, 5 %³.

Face à ces constats, et depuis plus d'une décennie, l'état burkinabé a voulu trouver des solutions alternatives à ce système de base classique qui fait l'unanimité sur la nécessité de sa réforme, dans la perspective d'une école plus efficace et ouverte à tous, prenant en compte toutes les dimensions et les aspirations de l'Homme, finalité et agent incontournable d'un développement endogène, intégral et durable. Dans cette optique, a été autorisée l'expérimentation de plusieurs formules alternatives : centres d'éducation de base non formelle (CEBNF), centres permanents d'alphabétisation et de formation (CPAF), écoles satellites (ES) et écoles bilingues (EB). Le fondement de toutes ces innovations repose sur l'instruction en langues nationales.

5. LES FORMULES ALTERNATIVES AU BURKINA FASO

5.1. Nature et finalités de l'éducation bilingue

Selon Hamers et Blanc (1989 ; p.301), « L'éducation bilingue désigne tout enseignement dans lequel, à un moment variable, pendant un temps et dans des proportions variables, simultanément l'instruction est donnée dans au moins deux langues dont l'une est généralement la première langue de l'élève ». On distingue

2. Cheick Amidou Kane (1961) : *L'aventure ambiguë*, Paris, Julliard.

3. Document de synthèse du ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (MEBA), p. 8.

trois types d'éducation bilingue : soit l'enseignement est donné parallèlement dans les deux langues avec ou sans décalage dans l'emploi de ces langues, soit il est d'abord donné dans la langue de l'élève qui reçoit des cours de seconde langue jusqu'à ce qu'il soit en mesure de poursuivre ses études dans cette deuxième langue, soit la plus grande partie de l'enseignement se fait initialement dans la seconde langue des élèves, leur première langue étant introduite ultérieurement, d'abord comme matière scolaire, ensuite comme moyen d'instruction.

Le Burkina Faso, après l'échec de la réforme dite de Damiba expérimentée de 1979 à 1984, pratique depuis 1994, une « éducation bilingue accélérée ». La finalité des écoles bilingues, selon Napon (2003 ; p.62), est d'accroître le taux de scolarisation, de créer les conditions d'un système éducatif intégré, de systématiser la participation des populations et d'améliorer les rendements internes et externes du système éducatif. Dans leur conception et dans leur philosophie, les écoles bilingues visent essentiellement l'amélioration de la qualité de l'enseignement⁴ et l'enracinement de l'enfant et de l'école dans leur milieu naturel afin d'éviter, selon Zerbo (1993 ; p. 16), que le système scolaire ne devienne « une usine de chômeurs, une poudrière sociale et une braderie culturelle ».

5.2. Principes de base et situation actuelle de l'éducation bilingue au Burkina

L'éducation bilingue consiste à utiliser les langues nationales comme *medium* d'enseignement, lier l'éducation à la production, revaloriser la culture, impliquer les parents et la société civile et respecter l'équité entre les genres. La durée de la scolarisation est de 5 ans au lieu de 6 ans. La première année correspond au CP1 – CP2. À l'issue de la 5^e année, les enfants se présentent à l'examen du CEP. L'effectif global est de 60 élèves dont 30 garçons et 30 filles. En première année, la langue nationale représente 90 % contre 10 % de français, 80 % contre 20 % en deuxième année, 50 % en troisième année, au même titre que le français, 20 % contre 80 % en quatrième année et, enfin, en cinquième année, 10 % contre 90 % de français. Le programme et l'emploi du temps sont ceux de l'école classique mais avec des programmes conçus en langues nationales.

Au Burkina, l'expérimentation a d'abord porté sur la première option précédemment décrite (1994-2001) avant de s'orienter actuellement vers la seconde (depuis 2001-2002). Il s'agit de valoriser la première langue (L1) de l'enfant, tout en œuvrant à lui conférer des compétences et des connaissances susceptibles de l'aider à un meilleur apprentissage d'une seconde langue (L2), dans la perspective d'une éducation interculturelle et d'un bi-plurilinguisme à l'image de celui du Niger tel que décrit par Barreteau (1997). À la rentrée scolaire 2003-2004, l'éducation bilingue touchait 8 527 élèves dont 4 588 garçons (54 %) et 3 939 filles (46 %). Ces élèves sont répartis dans 88 écoles, dont 55 publiques et 33 privées, pour un total de 212 classes. Ces écoles sont implantées dans 24 des 45 provinces du pays. Outre le français, sept langues nationales dont le moore, le jula, le lyéllé, le dagara, le gulmatchéma, le fulfuldé et le bissa sont utilisées comme langues d'enseignement.

4. Ouédraogo (2001) le montre dans son étude : *Langues nationales et enseignement : l'éducation bilingue au secours de l'école burkinabè*, Ouagadougou.

5.3. Les écoles satellites

Les écoles satellites comme les écoles bilingues sont des formules alternatives au service d'un système éducatif plus efficace, plus performant et ouvert au plus grand nombre. À cet effet, elles s'appuient sur la participation communautaire, la valorisation des ressources du milieu et le développement d'un partenariat multisectoriel. Ces écoles correspondent aux trois premières années du primaire. Elles accueillent les enfants de 7 à 9 ans non scolarisés à raison de 40 enfants par classe avec la parité garçons / filles. La principale innovation est l'utilisation des langues nationales pendant les trois premières années de scolarisation pour les apprentissages instrumentaux de base (lecture, écriture, calcul et disciplines d'éveil). La langue nationale est utilisée dès la première année et le français n'est introduit qu'à l'oral. À partir de la deuxième année, le français devient une matière d'enseignement. La différence entre les écoles satellites et les écoles bilingues est que les premières n'utilisent les langues nationales que pendant les trois premières années de la scolarisation tandis que les secondes les utilisent pendant tout le cycle de la formation. Il s'agit, pour les unes, d'un bilinguisme de transition ou de transfert, comme le montrent Napon (2001) et Ganamé (2002) et, pour les autres, d'un bilinguisme additif.

5.4. Difficultés et perspectives liées à ces innovations

Toute innovation pédagogique comporte des difficultés d'ordre socioculturel, linguistique⁵ et didactique, matériel, technique et économique, méthodologique et psychologique, comme le montre Ouédraogo (2003). Pendant que ces innovations sont en pleine extension, la question de leur pérennisation se pose déjà, à en croire l'analyse de Yaméogo (2004). Celle-ci va, selon lui, nécessiter une campagne d'information, de formation, de sensibilisation, un décloisonnement entre écoles bilingues et écoles classiques et une mobilisation de ressources conséquentes. Le « jeu » en vaut la chandelle au regard de ses enjeux définis par Kinda (2003 ; p. 45) : « La généralisation des écoles bilingues génère des gains en ressources humaines, matérielles et financières substantielles ». Selon ses évaluations, l'élève économiserait une année de scolarité et l'État, plus de 10 milliards de francs CFA, soit 1/6 du budget de financement.

CONCLUSION

La question de la qualité et de l'efficacité⁶ de nos systèmes éducatifs mérite, comme l'a préconisé Drabo (1985), un débat fort soutenu sur l'ensemble des formules alternatives, tout en insistant sur les politiques éducatives, les contenus des enseignements, les méthodologies, les pratiques enseignantes, les supports pédagogiques, les outils didactiques, l'évaluation des compétences et des enseignements ainsi que sur la formation initiale et continue. Aussi, le partenariat linguistique français / langues nationales devrait-il se fonder sur l'affirmation de

5. Kaboe A. (2002) les analyse dans son étude : *Les obstacles linguistiques à l'enseignement du français au Niger*, ENSK, Koudougou.
6. Tiendrebeogo S. (2002) : *L'impact de l'éducation bilingue sur l'efficacité interne de l'école au Burkina Faso*, Ouagadougou.

l'égalité des langues-cultures, en dehors de toute velléité de hiérarchisation ou d'exclusion. Dans cet esprit, le bi-plurilinguisme n'est ni une tare, ni une malédiction et l'acquisition des mécanismes fondamentaux tels que la lecture et l'écriture doit être assurée dans la langue du milieu de l'apprenant, c'est-à-dire celle à laquelle il se trouve le plus fortement exposé.

La mise en place d'une telle stratégie doit s'accompagner de mesures relatives à l'aménagement des langues d'enseignement : mise en place d'alphabet, découpage des mots, publication de grammaires pédagogiques, de dictionnaires, etc. Aussi, cette prise en compte des langues nationales, promues au rang de langues d'enseignement, doit-elle se traduire par la définition d'une didactique de toutes les langues en contact. C'est un fait, en Afrique, les langues sont allées plus vite et plus loin que les hommes sur la voie de la convergence et de la rencontre des cultures. Dans ce nouveau contexte où émerge une nouvelle vision africaine de l'école, le bien-fondé du concept « langues partenaires » doit se traduire, au niveau des systèmes éducatifs, par une volonté de voir se mettre en place une vraie articulation entre langues, cultures et enseignement.

Il est plus que jamais nécessaire de privilégier la diversité linguistique et culturelle au sein de nos systèmes éducatifs qui ont tout à gagner, d'un point de vue linguistique, pédagogique et didactique, à élaborer des stratégies éducatives incluant un bilinguisme de type fonctionnel. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, l'amélioration de la situation du français dans nos écoles dépend de l'effort constant et soutenu qu'appelle la revalorisation des langues africaines. C'est la seule façon, non pas d'empêcher, mais de limiter le phénomène de rejet dont l'importance dans la dégradation du français est incontestable, à tel point que Dumont (1986) s'interroge d'abord sur la capacité réelle de l'Afrique noire à parler encore français, avant de laisser entendre que cette langue est la sienne ! (Dumont ; 1990).

Le problème linguistique, on l'imagine, ne doit plus faire l'objet d'un débat théorique, encore moins relever de la seule compétence des linguistes. Il importe cependant d'œuvrer, sans précipitation ni démagogie, mais activement, à la promotion effective des langues nationales majoritaires, comme l'envisagent Gnamba (1981) et Bogua (1984), surtout quand on prend en compte l'alarmant avertissement de Crystal (2000) qui estime que, dans cent ans, la moitié des 6000 langues de la planète aura disparu !⁷. Il nous appartient désormais de faire en sorte que nul ne puisse un jour parler de nos langues au « passé décomposé » en empruntant, comme l'a fait Idiata (2002), cette formule d'ouverture du conte populaire : « Il était une fois... les langues africaines... ».

BIBLIOGRAPHIE

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

7. Cité par Idiata F. (2002, p. 9).

- BARRETEAU (D.), 1997, *Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger*, Paris, Orstom.
- BELLONCLE (G.), 1994, *La question éducative en Afrique noire*, Paris, Kartala.
- BOGUA (M.), 1984, La promotion de la langue maternelle en tant qu'instrument de l'éducation et de la culture, *Le Mois en Afrique*, n° 215-216.
- CALVET (J.-L.), 1987, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot.
- CALVET (J.-L.), et MOUSSIROU (M.A.), Eds, 2000, *Le plurilinguisme urbain*, Institut de francophonie, Paris, Diffusion Didier Érudition.
- CRYSTAL (D.), 2000, *Courrier International*, n° 486.
- DIOP (C.-A.), 1979, *Nations nègres et cultures*, Paris, Présence Africaine.
- DRABO (H.), 1985, *Les langues nationales dans l'enseignement : pour ou contre ; analyse et suggestions*, Ouagadougou, ECAP .
- DUMONT (P.), 1983, *Le français et les langues africaines au Sénégal*, Paris, Karthala.
- DUMONT (P.), 1986, *L'Afrique noire peut-elle encore parler français ?*, Paris, L'Harmattan.
- DUMONT (P.), 1990, *Le français, langue africaine*, Paris, L'Harmattan
- ERNY (P.), 1989, *L'enseignement dans les pays pauvres : modèles et propositions*, Paris, L'Harmattan.
- GANAME (S.), 2002, *Application du bilinguisme de transfert à l'enseignement de la lecture en 2^e année des écoles satellites du groupe linguistique mooré : description, analyse, suggestions*, Koudougou, ENSK.
- HAGEGE (C.), 2000, *Halte à la mort des langues*, Paris, Lattès.
- HAMERS (J.-F.), et BLANC (M.), Eds., 1989, *Bilinguisme et bilinguisme*, Pierre Mardaga, Liège, Bruxelles.
- IDIATA (D.-F.), 2002, *Il était une fois les langues gabonaises*, Libreville, Raponda Walker.
- KABOE (A.), 2002 *Les obstacles linguistiques à l'enseignement du français au Niger*, Koudougou, ENSK.
- KANE (C.-H.), 1961, *L'aventure ambiguë*, Paris, Julliard.
- KINDA (R.), 2003, *L'impact d'une généralisation de l'éducation bilingue sur le PED-DEB : cas des écoles bilingues*, Koudougou, ENSK.
- MEL (G.-B.) 1981, *Stratégie relative à la promotion des langues africaines*, Conakry, Guinée.
- MIDIOHOUAN (G.-O.), 1994, *Du bon usage de la francophonie*, Bénin, CNPMS.
- NAPON (A.), 2001, *Le bilinguisme de transfert langues nationales / français dans les écoles satellites au Burkina Faso*, Rapport d'étude.
- NAPON (A.), 2003, *Monographie de cinq types d'innovations éducatives au Burkina Faso*, Rapport d'étude.
- OUEDRAOGO (S.-S.), 2001, *Langues nationales et enseignement : l'éducation bilingue au secours de l'école burkinabè*, Ouagadougou, ECAP.
- OUEDRAOGO (E.), 2003, *Obstacles à la généralisation de l'éducation bilingue au Burkina Faso : cas de la province du Sanmatenga*, Koudougou, ENSK.
- TARIAM (P.), 2002, *L'éducation bilingue, un continuum éducatif de base formelle au Burkina Faso*, Ouagadougou, OSEO, RBF.
- TIENDREBEOGO (S.), 2002, *L'impact de l'éducation bilingue sur l'efficacité interne de l'école au Burkina Faso*, Ouagadougou, OSEO, RBF.

- YAMEOGO (V.), 2004, *Quelles stratégies pour une pérennisation de l'éducation bilingue dans le système éducatif formel burkinabè ?*, Koudougou, ENSK.
- ZERBO (J.-K.), 1990, *Éduquer ou périr*, Dakar, Unicef .
- ZERBO (J.K.), 1993 *Éducation et développement, Perspectives n° 4*, Paris, Payot.