



Túñá

Revue Langues, Littératures,
Arts et Culture (2LAC)
Vol. 001, N° 01

**Actes du colloque scientifique international
sur les langues maternelles tenu
les 20, 21 & 22 février 2024
à l'Université de Kara**

Laboratoire Langues, Littératures et Développement (La.L.D)

E-mail du laboratoire : laldunivkara@gmail.com

E-mail de la revue : tiingalald@gmail.com

Site web de la revue : revue-tinga.com

Contacts : (+228)92181969 / 90007145 / 90122337

Tiɲá

ISSN : 3078-3992

**Revue Langues, Littératures, Arts et
Culture (2LAC)**

NUMERO SPECIAL

**ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL SUR LES LANGUES
MATERNELLES TENU LES 20, 21 ET 22 FEVRIER 2024 A
L'UNIVERSITE DE KARA**

VOLUME 001, N° 01

**Thème général du colloque : *Langues maternelles :
terrains, méthodes et enjeux***

Revue semestrielle multilingue

Laboratoire Langues, Littératures et Développement (La.L.D)

E-mail du laboratoire : laldunivkara@gmail.com

E-mail de la revue : tiingalald@gmail.com

Site web de la revue : revue-tinga.com

Contacts : (+228) 92181969 / 90007145 / 90122337
Kara-TOGO

Editorial de la revue

La revue Tíúná est une initiative du Laboratoire Langues, Littératures et Développement (LaLD), une structure de recherche affiliée à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'université de Kara (Togo) et dont les principaux axes sont, entre autres, les langues au service du développement, les littératures, civilisations et environnement, la linguistique et les disciplines connexes.

Tíúná ("étoile" en langue kabiyè), est le symbole de la lumière, celle de la connaissance.

Le but de la revue Tíúná est de recevoir, faire évaluer par les pairs et publier des articles scientifiques d'une originalité avérée, en version imprimée et plus tard, en version numérique.

Les disciplines couvertes par les publications de la revue Tíúná sont, entre autres :

- les langues ;
- la littérature ;
- la linguistique et les disciplines connexes ;
- les arts et communication ;
- la culture.

Les parutions sont semestrielles, soit deux numéros par an, notamment en juin et décembre de chaque année. Des numéros spéciaux sont possibles si nécessaire.

Avant d'être publié, tout article est préalablement soumis au logiciel anti-plagiat. A cet effet, aucun article ne peut être publié si son taux de plagiat est supérieur à 20%.

Les publications de la revue Tíúná sont conformes aux dispositions du CAMES en la matière, notamment les normes éditoriales adoptées à Bamako en 2016.

Kara, le 13 septembre 2024
Professeur Laré KANTCHOA,
Directeur scientifique de la revue Tíúná
Contacts : (+228)90007145 ;
e-mail : lkantchoa@yahoo.fr

Administration de la revue

✓ Comité de rédaction

Directeur scientifique : Pr Laré KANTCHOA
(+228) 90007145

Directeur de publication : Dr Komi KPATCHA (Maître de Conférences)
(+228) 90271980

Rédacteur en chef : Dr Mimboabe BAKPA (Maître de Conférences)
(+228) 90994849

Secrétariat

Dr Essobozouwè AWIZOBA ((+228) 92181969)

Dr Assolissim HALOUBIYOU

Dr Yao TCHENDO

Dr Yoma TAKOUGNADI

Dr Djahéma GAWA ((+228) 90122337) / 99438983

M. Essoron AGNALA (secrétaire principal de la FLESH)

Mlle Essossolim ABOH

M. Essomanam ALALI

✓ Comité de gestion

Pr Padabô KADOUZA, Doyen de la FLESH, université de Kara

Dr Balaïbaou KASSAN (Maître de Conférences), Directrice du Laboratoire

Dr Kemealo ADOKI (Maître-Assistante), Rapporteur du Laboratoire

Dr Tchilabalo ADI (Maître de Conférences), membre du Laboratoire

Dr Mawaya TAKAO (Maître de Conférences), membre du laboratoire

Dr Bawa KAMMANPOAL (Maître de Conférences), membre du Laboratoire

Mme Maguema BILAO, comptable de la FLESH.

Comité scientifique et de lecture

Kossi Antoine AFELI, Professeur titulaire, Université de Lomé, Togo ;

Komla Messan NUBUKPO, Professeur titulaire, Université de Lomé, Togo ;

Kokou Essodina PERE-KEWEZIMA, Professeur titulaire, Université de Lomé, Togo ;

Alou KEITA, Professeur titulaire, Université de Ouagadougou ;

Bernard KABORE, Professeur titulaire, Université de Ouagadougou ;

Laré KANTCHOA, Professeur titulaire, Université de Kara, Togo

Coffi SAMBIENI, Professeur titulaire, Université d'Abomey-Calavi ;

Akayaou Méterwa OURSO, Professeur titulaire, Université de Lomé, Togo ;

Komlan E. ESSIZEWA, Professeur titulaire, Université de Lomé, Togo ;

Minlipe M. GANGUE, Professeur titulaire, Université de Lomé, Togo ;

Améyo S. AWUKU, Professeur titulaire, Université de Lomé, Togo ;

Léa Marie-Laurence N'GORAN, Professeure Titulaire, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire ;

Tchaa PALI, Professeur Titulaire, Université de Kara, Togo ;

Gratien Gualbert ATINDOGE, Professeur Titulaire, Université de Buea, Cameroun ;

Abou NAPON, Professeur titulaire, Université de Ouagadougou, Burkina Faso ;

Boussanlègue TCHABLE, Professeur Titulaire, Université de Kara, Togo ;

Larry AMIN, Professeur Titulaire, Université de Kara, Togo ;
Gregory SIMIRE, Professeur titulaire, Université de Lagos, Nigéria ;
Ataféi PEWISSI, Professeur titulaire, Université de Lomé, Togo ;
Kodjo AFAGLA, Professeur titulaire, Université de Lomé, Togo ;
Musanji N'GALASSO-MWATHA, Professeur titulaire, Université Michel de Montaigne-
Bordeaux 3 ;
Akoété AMOUZOU, Professeur titulaire, Université de Kara, Togo ;
Flavien GBETO, Professeur titulaire, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;
Martin GBENOUGAN, Professeur titulaire, Université de Lomé, Togo ;
Charles Atiyihwe AWESSO, Professeur titulaire, Université de Lomé, Togo ;
Bernard KABORE, Professeur titulaire, Université de Koudougou, Burkina Fasso ;
Koutchoukalo TCHASSIM, Professeur titulaire, Université de Lomé, Togo ;
Kossi TITRIKOU, Professeur titulaire, Université de Lomé, Togo ;
Didier AMELA, Professeur titulaire, Université de Lomé, Togo ;
Kouméalo ANATE, Professeur titulaire, Université de Lomé, Togo ;
Balaïbaou KASSAN, Maître de conférences, Université de Kara, Togo ;
Komi KPATCHA, Maître de conférences, Université de Kara, Togo ;
Mimboabe BAKPA, Maître de conférences, Université de Kara, Togo ;
Palakyém MOUZOU, Maître de conférences, Université de Kara, Togo ;
Bawa KAMMANPOAL, Maître de conférences, Université de Kara, Togo ;
Baguissoga SATRA, Maître de conférences, Université de Kara, Togo ;
Yentougle MOUTORE, Maître de conférences, Université de Kara, Togo ;
Essohouna TANANG, Maître de conférences, Université de Kara, Togo ;
Tchilabalo ADI, Maître de conférences, Université de Kara, Togo ;
Kodjo Biava KLUTSE, Maître de conférences, Université de Kara, Togo ;
Panaewazibiou DADJA-TIOU, Maître de conférences, Université de Kara, Togo ;
Kpatcha Essobozou AWESSO, Maître de conférences, Université de Kara, Togo ;
Kokou AZAMEDE, Maître de conférences, Université de Lomé, Togo ;
Koffi M. L. MOLLEY, Maître de conférences, Université de Lomé, Togo ;
Charles Dossou LIGAN, Maître de conférences, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;
Idrissou ZIME YERIMA, Maître de conférences, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;
Gbandi ADOUNA, Maître de conférences, Université de Lomé, Togo ;
Mawaya TAKAO, Maître de conférences, Université de Lomé, Togo ;
Gnabana PIDABI, Maître de conférences, Université de Lomé, Togo.

Comité d'organisation du colloque sur les langues maternelles

Président

Laré KANTCHOA, Professeur titulaire, Université de Kara, Togo

Vice-président

Monsieur Palakyém MOUZOU, Maître de Conférences Université de Kara, Togo

Membres

Professeur Tchaa PALI

Professeur Boussanlègue TCHABLE

Madame Balaïbaou KASSAN, Maître de conférences

Monsieur Komi KPATCHA, Maître de conférences

Monsieur Mimboabe BAKPA, Maître de conférences

Monsieur Bawa KAMANPOAL, Maître de conférences

Monsieur Baguissoga SATRA, Maître de conférences

Monsieur Dilone ABAGO, Maître de conférences

Monsieur Essonam BINI, Maître de conférences

Monsieur Tamégnon YAOU, Maître de conférences

Monsieur Gbandi ADOUNA, Maître de conférences

Monsieur Mawaya TAKAO, Maître de conférences

Monsieur Essobozouwè AWIZOBA, Maître assistant

Monsieur Yao TCHENDO, Maître assistant

Monsieur Essotorom TCHAO, Maître assistant

Monsieur Assolissim HALOUBIYOU, Maître assistant

Madame Kemealo ADOKI, Maître assistante

Madame Djahéma GAWA, Maître assistante

Monsieur Yoma TAKOUGNADI, Maître assistant Monsieur

Gnouléleng A. EDJABOU, Maître assistant

Monsieur Essoron AGNALA, Secrétaire principal

Madame Mazalo TCHODIE, Comptable

Madame Amavi Mawussinou ADIBOLO, Secrétaire

Madame Péka-Halo AKILA-ESSO, Secrétaire

Normes rédactionnelles de la revue Tíúǵá

La revue Tíúǵá reçoit pour publication des contributions originales envoyées en version Word à l'adresse : tiingalald@gmail.com

✓ **Informations sur le ou (les) contributeur(s)** (à la première page (en haut et centré)) :

NOM et prénom(s) de l'auteur ou des auteurs (le nom est en lettres capitales)

Institution d'appartenance (Université, Grande, Ecole, Institut, etc.)

Contact téléphonique :

E-mail :

✓ **Présentation des contributions**

Volume : La taille du manuscrit est comprise entre 5000 et 8000 mots. Format : papier A4, Police : Times New Roman, Taille : 12, Interligne 1 pour les citations en retrait et 1,15 pour le reste du texte.

Les soulignement et mise en gras de quelque caractère que ce soit, dans le texte, ne sont pas acceptés.

✓ **Structure de l'article**

La structure d'un article, doit être conforme aux règles de rédaction scientifique, selon que l'article est une contribution théorique ou résulte d'une recherche de terrain.

- Pour un article qui est une contribution théorique et fondamentale : Titre, Prénom et Nom de l'auteur, Institution d'attache, adresse électronique, résumé en français, mots clés, Abstract, Key words, Introduction (justification du sujet, problématique, hypothèses/objectifs scientifiques, approche), développement articulé, conclusion, bibliographie.
- Pour un article qui résulte d'une recherche de terrain : titre, prénom et nom de l'auteur, institution d'attache, adresse électronique, résumé en français, mots clés, Abstract, Key words, introduction, méthodologie, résultats et discussion, conclusion, bibliographie.

Les articulations d'un article, à l'exception de l'introduction, de la conclusion, de la bibliographie, doivent être titrées, et numérotées par des chiffres (exemples : 1. ; 1.1. ; 1.2 ; 2. ; 2.2. ; 2.2.1 ; 2.2.2. ; 3. ; etc.).

Les passages cités sont présentés en romain et entre guillemets. Lorsque la phrase citant et la citation dépassent trois lignes, il faut aller à la ligne, pour présenter la citation (interligne 1) en romain et en retrait, en diminuant la taille de police d'un point.

Les références de citation sont intégrées au texte citant, selon les cas, de la façon suivante :

- (Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur. Nom de l'Auteur, année de publication, pages citées) ;
Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur. Nom de l'Auteur

(année de publication, pages citées).

Exemples :

En effet, le but poursuivi par M. Ascher (1998, p. 223), est « d'élargir l'histoire des mathématiques de telle sorte qu'elle acquière une perspective multiculturelle et globale (...), d'accroître le domaine des mathématiques : alors qu'elle s'est pour l'essentiel occupée du groupe professionnel occidental que l'on appelle les mathématiciens (...) ».

Pour dire plus amplement ce qu'est cette capacité de la société civile, qui dans son déploiement effectif, atteste qu'elle peut porter le développement et l'histoire, S. B. Diagne (1991, p. 2) écrit :

Qu'on ne s'y trompe pas : de toute manière, les populations ont toujours su opposer à la philosophie de l'encadrement et à son volontarisme leurs propres stratégies de contournements. Celles-là, par exemple, sont lisibles dans le dynamisme, ou à tout le moins, dans la créativité dont fait preuve ce que l'on désigne sous le nom de secteur informel et à qui il faudra donner l'appellation positive d'économie populaire.

Le philosophe ivoirien a raison, dans une certaine mesure, de lire, dans ce choc déstabilisateur, le processus du sous-développement. Ainsi qu'il le dit :

le processus du sous-développement résultant de ce choc est vécu concrètement par les populations concernées comme une crise globale : crise socio-économique (exploitation brutale, chômage permanent, exode accéléré et douloureux), mais aussi crise socio-culturelle et de civilisation traduisant une impréparation sociohistorique et une inadaptation des cultures et des comportements humains aux formes de vie imposées par les technologies étrangères. (S. Diakité, 1985, p. 105).

Les sources historiques, les références d'informations orales et les notes explicatives sont numérotées en série continue et présentées en bas de page.

N.B. : Lorsqu'une citation provient d'une source Internet dont l'auteur est connu, le principe de présentation des sources dans le texte s'applique, à la différence qu'il n'y a pas d'indication de page. Lorsqu'il n'y a pas d'auteur, cette source se place en bas de page.

Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit : NOM et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, Zone titre, Lieu de publication, Zone Editeur, pages (p.) occupées par l'article dans la revue ou l'ouvrage collectif. Dans la zone titre, le titre d'un article est présenté en romain et entre guillemets, celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une revue ou d'un journal est présenté en italique. Dans la zone Editeur, on indique la Maison d'édition (pour un ouvrage), le Nom et le numéro/volume de la revue (pour un article). Au cas où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre le nom du traducteur et/ou l'édition (ex : 2^{nde} éd.).

Ne sont présentées dans les références bibliographiques que les références des documents cités. Les références bibliographiques sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur.

✓ **Tableaux, schémas et illustrations**

Pour les textes contenant les tableaux, il est demandé aux auteurs de les numéroter en chiffres romains selon l'ordre de leur apparition dans le texte. Chaque tableau devra comporter un titre précis et une source propre. Par contre, les schémas et illustrations devront être numérotés en chiffres arabes et dans l'ordre d'apparition dans le texte.

La largeur des tableaux intégrés au travail doit être 10 cm maximum, format A4, orientation portrait.

✓ **Références bibliographiques**

AMIN Samir, 1996, *Les défis de la mondialisation*, Paris, L'Harmattan.

AUDARD Cathérine, 2009, *Qu'est-ce que le libéralisme ? Ethique, politique, société*, Paris, Gallimard.

BERGER Gaston, 1967, *L'homme moderne et son éducation*, Paris, PUF.

DIAGNE Souleymane Bachir, 2003, « Islam et philosophie. Leçons d'une rencontre », *Diogène*, 202, p. 145-151.

DIAKITE Sidiki, 1985, *Violence technologique et développement. La question africaine du développement*, Paris, L'Harmattan.

Sources internet avec auteur(s)

Pour les sources internet ou électroniques, les mêmes dispositions relatives à une source bibliographique s'appliquent, à la différence qu'il faut y ajouter le site web, le jour, le mois, et l'année de consultation entre parenthèses, à la fin.

Exemple :

TOPPE Eckra Lath, 2013, «Le personnage de cinéma. Entre masque, transfert et vérité historique», *Cadrage, Première revue en ligne universitaire française de cinéma*, CNIL1014575 / ISSN 1776-2928, www.cadrage.net, (23.11.2015).

Sources internet sans auteur

Une source internet sans auteur se présente comme suit :

« Titre du document » entre guillemets, année de parution, site web, date de consultation entre parenthèses.

Exemple :

« Was ist Kultur? Einführung und Denkanstöße », 2018, file:///C:/Users/hp/Documents/DOSSIER%20ARTICLES/DOSSIER%208_Interkulturalität_Grenzen/Was_ist_Kultur, (23.01.2018).

Remarques :

Lorsqu'il y a 2 auteurs, leurs noms sont séparés par la conjonction de coordination « et ». Lorsqu'il y a plus de trois (3) auteurs, il ne faut mentionner que le nom du premier auteur apparaissant sur le document suivi de la mention « *et al.* ».

N.B. : seules les références des documents cités dans le texte apparaissent, par ordre alphabétique du nom de famille du premier auteur (s'il y en a plusieurs) dans la bibliographie, à la fin de la contribution.

SOMMAIRE

Linguistique descriptive.....	1
Les processus morphophonologiques intervenant dans la création des numéraux en ifè .	2
ABALO YOKOU Yawa	2
La morphologie verbale du baatonum	17
HAKIBOU Abdoulaye.....	17
Étude morphosyntaxique comparée des déictiques de l’ewegbe parlé à notsé et du wacigbe de vogan	31
KOGNANOU Edah Gaméfio Géorges.....	31
Analyse morphosémantique de la terminologie brassicole du “cúkúdí” chez les kabiyèrba (Togo).....	49
N’ZONOU Palakibani	49
Linguistique appliquée.....	66
Etude morphosémantique des termes relatifs aux dermatoses en kabiyè.....	67
ALAI Mamayou	67
Mouzou Palakyém (MC).....	67
Problématique de la graphie des anthroponymes kabiyè contenant les sons ɪ, v et ɔ	81
ALASSANI Essowè	81
KASSAN Balaïbaou (M.C.).....	81
Valorisation des langues locales sur les radios confessionnelles en Côte d'Ivoire.....	91
ATTA Koffi Éric.....	91
Quelles normes grammaticales pour l’instrumentalisation et l’introduction du kabiyè dans le système formel ?.....	107

Actes du colloque sur les langues maternelles	
AWIZOBA Essobozouwè	107
Les « kpègjēná » ou les rachetés de la mort : une étude anthroponymique	127
BAKPA Mimboabe	127
PONTI Yendouyamin.....	127
Terminologie de la musique nawdm-français	145
BANORGA Biliba	145
Medias en langues beninoises et promotion/valorisation des langues nationales : un tandem.....	169
BONOU-GBO Zakiath.....	169
AYENA Maurel	169
Le conte africain et les interférences linguistiques : jeux et enjeux dans Le Pagne noir de Bernard Dadié.....	181
BONY Yao Charles.....	181
Décryptage linguistique de l'insulte dans le chant nawda: une approche sociolinguistique	191
GAWA Djahéma.....	191
Langue des signes, langue maternelle et personne en situation de surdité	203
GBOGBOU Abraham	203
<i>Oxó et gbè</i> : recherche-action pour la mise en place d'une terminologie des sciences du langage et de la communication en gungbè, langue Kwa du Bénin	219
LIGAN Dossou Charles	219
L'impact des langues nationales dans le système éducatif formel burkinabè	237
OUEDRAOGO K. Christine	237
Lire et écrire moba : privilège et nécessité au sein d'une société en perte de repère.....	249

SAMPOUMA Nassalénga,.....	249
L'usage de la virgule dans les réseaux sociaux, une feinte discursive à l'ivoirienne.....	263
N'GOLO KONE Siongo	263
Les langues maternelles togolaises à l'école de l'anglais, langue de communication internationale pour un développement durable	279
TARNO Akponi	279
Analyse sémiotique des structures de fraternité, de sororité et d'adelphité chez les Baatambu	293
ZIME YERIMA Idrissou	293
Littératures	311
Women's Socio-cultural Identity and Contemporary Challenges: An Appraisal of Buchi Emecheta's <i>The Slave Girl</i>	312
ADOKI Kemealo	312
<i>Les eaux boueuses de kadiogo de Frédéric Pacéré Titinga ou la quête d'une identité linguistique aliénée.....</i>	327
CAMARA Modibo Stanislas	327
Pédagogie et didactique des langues maternelles au prisme des contes ivoiriens.....	339
SENY Ehouman Dibié Besmez.....	339
KOUAKOU Brigitte Charleine Bosson épouse BARRAU	339
Le statut avunculaire dans les paroles littéraires kabiye	353
TCHENDO Yao	353

LINGUISTIQUE APPLIQUEE

L'impact des langues nationales dans le système éducatif formel burkinabè

OUEDRAOGO K. Christine

christine15@seregmail.com

Reçu le 26/06/2024 Accepté le 17/07/2024 Publié le 30/10/2024

Résumé

Au Burkina Faso, la langue d'enseignement qui, depuis la colonisation, est le français en milieu scolaire, n'a pas toujours été introduite sans ambiguïtés, d'où l'introduction des langues nationales à travers l'éducation bilingue. Ainsi, ces dernières influencent le rendement scolaire des élèves que nous cherchons à dégager dans le cadre de la sociolinguistique scolaire qui a pour objet d'étude « Le langage de l'enfant ou de l'adolescent à l'école avec pour centre de réflexion l'échec et les difficultés scolaires liées à la non maîtrise de la langue d'enseignement » selon Jean Baptiste Marcellesi (1985 :15). Pour ce faire, cette étude qui se veut qualitative a adopté comme démarche méthodologique la conjugaison d'une recherche documentaire à une enquête de terrain. Nous avons interrogé à cet effet cent vingt-cinq (125) élèves dont soixante-quinze (75) élèves des écoles bilingues et cinquante (50) des établissements classiques à partir d'un questionnaire. Nous nous sommes également entretenue avec trente-deux (32) enseignants de ces deux types d'écoles dont dix-huit (18) du bilingue et quatorze (14) du classique et des représentants de deux (2) structures du Ministère de l'éducation nationale, de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales (MENA/PLN), notamment la Direction du Continuum de l'Education Multilingue et le Secrétariat Permanent pour la Promotion des Langues Nationales à partir d'un guide d'entretien. Les données de cette approche ont fait l'objet d'une analyse en rapport avec les objectifs et les hypothèses de l'étude. De cette analyse, nous sommes parvenus aux résultats selon lesquels les différents acteurs enquêtés se sentent mieux avec les langues nationales à l'école. C'est ainsi que la majorité des enquêtés saluent l'avènement des langues nationales dans le système éducatif car elles facilitent le processus d'apprentissage/acquisition des connaissances et par ricochet améliorent les rendements scolaires.

Mots clés : colonisation, langues nationales, éducation bilingue, sociolinguistique scolaire, qualitative.

Abstract :

In Burkina Faso, the language of instruction in schools has been French since colonization. That language has not always been introduced without ambiguities, hence the introduction of national languages through bilingual education. Thus, the latter influences the academic performance of students that we seek to identify in the context of school sociolinguistics, which aims to study "The language of the child or adolescent at school with as a center of reflection the failure and school difficulties related to the non-mastery of the language of instruction" according to Jean Baptiste Marcellesi (1985:15). To do this, this qualitative study has adopted as a methodological approach the combination of a documentary research with a field survey. To this end, through a questionnaire, we interviewed one hundred and twenty-five (125)

students, in which we have seventy-five (75) students from bilingual schools and fifty (50) from classical schools. Based on an interview guide, we were also able to speak with thirty-two (32) teachers of these two types of schools, eighteen (18) of which were from bilingual schools and fourteen (14) from the classic and also to some representatives of two (2) structures of the Ministry of National Education, Literacy and Promotion of National Languages (MENA/PLN), especially the Department of the Multilingual Education continuum and the Permanent Secretariat for the Promotion of National Languages. The data of this approach were analyzed in relation to the objectives and hypotheses of the study. From this analysis, we have reached the results according to which the different actors surveyed feel comfortable with national languages at school. This is why, the majority of respondents welcome the advent of national languages in the educational system because they facilitate the learning/knowledge acquisition process and in turn improve academic performance.

Keywords: colonization, national languages, bilingual education, school sociolinguistics, qualitative.

Introduction

Le développement auquel aspirent toutes les nations émergentes est tributaire d'un ensemble de facteurs essentiels dont l'éducation. Pour Roger COUSINET (1955 : 261-263) « L'éducation est une activité d'une certaine nature exercée par l'éducateur professionnel à l'école, ou amateur dans la famille ; l'éducateur étant défini par celui qui, à certaines heures, et dans certaines circonstances, exerce une activité spéciale à laquelle on donne le nom d'éducation ». Elle est donc l'action exercée par l'éducateur pour former l'élève.

Pour Jean PIAGET (1931 : 60), « il faut bien se dire en effet que l'éducation est un tout : il ne saurait y avoir un casier pour l'intelligence, un casier pour la morale et un casier pour la coopération entre les peuples ». Pour Philippe CLAUZARD (2014 : 13), « L'éducation est une conduite sociale universelle qui se manifeste par l'action d'une personne ou d'un groupe sur une personne/un autre groupe en vue de son/de leur transformation ». Elle est aussi pour lui un processus d'influence ; pratiquement toute action humaine peut être considérée en ce sens comme une action éducative car elle a un caractère universel par la généralité du processus. Il n'existe donc pas de société humaine dans laquelle un individu n'exerce une action pour transformer un autre individu. On peut ainsi l'assimiler à toute aide apportée à autrui pour le préparer à la vie. C'est pourquoi, si l'éducation est fondamentale dans la formation intégrale de l'individu, son acquisition à l'école ne se fait cependant pas sans ambages en fonction du système. De la construction des compétences Philippe PERRENOUD (1998) aux méthodes d'apprentissage Issa BORO (2002), il est fréquent de constater des rendements disparates selon le système éducatif dans lequel l'on se trouve. Pour nous, en plus des aspects avancés, les langues nationales ont leur part de responsabilité dans ce processus d'apprentissage, d'où notre volonté d'en explorer.

Nos préoccupations se résument à :

- quels sont les types de langues utilisées dans le système éducatif formel burkinabè ?
- quelle est l'influence des langues nationales dans l'acquisition des connaissances à l'école ?
- quelles sont les perspectives linguistiques pour de meilleurs rendements des apprenants ?

De ces interrogations, des hypothèses pour y répondre sont dégagées en ces termes :

- le français et les langues nationales sont utilisées dans le système éducatif formel burkinabè ;
- les langues nationales impactent/influence l'acquisition des connaissances à l'école ;
- les perspectives linguistiques qui promeuvent véritablement les langues nationales sont appropriées pour de meilleurs rendements des élèves à l'école.

Pour répondre aux exigences de la recherche scientifique, ces hypothèses ont suscité la formulation des objectifs suivants :

- déterminer les types de langues utilisées dans le système éducatif formel burkinabè ;
- démontrer que les langues nationales influencent l'acquisition des connaissances à l'école ;

- dégager des perspectives linguistiques qui promeuvent véritablement des rendements conséquents chez les apprenants.

1. Cadre théorique et méthodologique

1.1. Cadre théorique

Notre étude s'inscrit dans la sociolinguistique scolaire dont l'objet d'étude est le langage de l'enfant ou de l'adolescent à l'école avec pour centre de réflexion l'échec et les difficultés scolaires liées à la non maîtrise de la langue d'enseignement (Jean Baptiste Marcellesi, 1985 :15).

1.2. Cadre méthodologique

Notre étude étant qualitative, elle a conjugué la recherche documentaire à une enquête de terrain. De ce fait, nous l'avons envisagée d'une part auprès d'élèves et d'enseignants d'écoles classiques et bilingues en vue de comparer les résultats, d'autre part auprès de deux structures du MENA/PLN qui font la promotion des langues nationales. Nous nous sommes servi d'un questionnaire élaboré à cet effet à l'adresse des élèves et d'un guide d'entretien pour les représentants des structures du MENA/PLN.

En effet, l'entretien est « l'instrument privilégié de l'exploitation des faits dont la parole est le vecteur principal » (Alain BLANCHET et Anne GOTMAN, 2010 : 45). Ce type d'entretien repose sur trois postulats :

- d'abord, l'entretien est pris comme une unité de sens où toutes les parties sont indépendantes ou il faut les prendre toutes entièrement en compte ;
- ensuite, il considère que l'idée de l'autre a du sens et qu'il est possible de la rendre explicite à travers l'interaction entre le chercheur et son interlocuteur ;
- enfin, le contenu du discours du répondant s'inscrit dans le temps et la situation de communication. Ce qui permet de mettre en scène la situation particulière que produit l'entretien. Cette situation peut entraîner des modifications significatives dans le discours selon le lieu de rencontre ou le statut des personnes en présence Lorraine SAVOIE-ZAJC (1977). Nous avons opté pour l'entretien au regard de son caractère d'interaction qui facilite les réajustements, au besoin, au cours de la séance. Cette étape nous a permis de parvenir à des résultats.

Notre enquête a porté donc sur un public d'un effectif total de cent-cinquante-sept (157) personnes relevant tous du système formel, et de deux (2) représentants du MENA/ impliqués dans l'utilisation des langues nationales à savoir :

- cent vingt-cinq (125) élèves dont soixante-quinze (75) élèves des écoles bilingues de Dafinso bilingue dans les Hauts bassins et de Nomgana dans la province de l'Oubritenga et cinquante (50) élèves de l'école primaire publique classique de Tampouy « E », dans la province du Kadiogo, que nous avons interrogés à partir d'un questionnaire ;

-trente-deux (32) enseignants issus de ces deux types d'écoles dont dix-huit (18) du bilingue de ces mêmes établissements scolaires et quatorze (14) du classique de la même école, avec un guide d'entretien ;

- deux (2) représentants de deux (2) structures du MENA/PLN, qui font la promotion et la valorisation des langues nationales dans l'éducation à partir d'un guide d'entretien. Il s'agit notamment :

- de la Direction du Continuum de l'Education Multilingue (DCEM) logée maintenant au sein de la Direction de l'Accès à l'Education Formelle (DGAEF). Elle exécute les missions d'éducation du Ministère de l'Education Nationale et de la Promotion des Langues Nationales (MENA/PLN) au sujet des langues nationales dans le cadre formel. A ce titre, elle intervient dans l'éducation bilingue à trois niveaux. Le premier niveau concerne les Espaces d'Eveil Educatif (3E) avec des enfants de trois à six (3-6) ans. Le deuxième niveau intéresse les Ecoles Primaires Bilingues (EPB) avec des enfants de sept à onze (7-11) ans. Le dernier niveau s'occupe des élèves de douze à seize (12-16) ans issus des écoles primaires bilingues dans les Collèges Multilingues Spécifiques (CMS).
- du Secrétariat Permanent de la Promotion des Langues Nationales (SP/PLN) qui est le point névralgique de la promotion et de la valorisation des langues nationales du MENA/PLN. Il a pour référentiel le document de politique linguistique produit par le MENA/PLN. C'est une structure de coordination des actions sur l'éducation bilingue aussi bien dans le système formel que le non formel.

Le questionnaire à l'endroit des élèves a servi à répondre aux questions suivantes :

- est-ce qu'on utilise souvent le français pour vous enseigner ?
 - comment trouvez-vous le français ? Le français vous permet-il de bien comprendre les enseignements ?
 - est-ce que vous parlez toujours le français ? Pourquoi ?
 - que proposez-vous pour vous aider à mieux comprendre les cours ?
- Le guide d'entretien s'est intéressé aux aspects suivants :
- comment trouvez-vous les cours dispensés en français ?
 - que rencontrez-vous comme difficultés dans la transmission des connaissances à vos élèves ?
 - que préconisez-vous pour faciliter les apprentissages et améliorer les rendements scolaires ?

1.2.1. Recherche documentaire

Nous avons d'abord consulté des documents relatifs à l'utilisation des langues nationales dans l'éducation afin non seulement de mieux raffiner notre problématique, mais aussi de regrouper suffisamment d'informations en lien avec notre préoccupation.

1.2.2. Enquête de terrain

Le travail s'est ensuite poursuivi avec l'administration d'un questionnaire aux élèves des deux types d'écoles (classiques/ bilingues) en rapport avec l'objet de notre étude avec des explications pour faciliter la compréhension.

En outre, nous nous sommes entretenue avec les enseignants des deux types d'écoles également, mais à partir d'un guide d'entretien relatif à notre question d'étude, ainsi, qu'avec chaque représentant des structures du MENA/PLN, concernées par la promotion des langues nationales également.

Toutes les informations collectées ont fait l'objet d'une analyse de contenu et d'une synthèse thématique selon les questions à l'étude.

2. Resultats

Les données des questionnaires ont été dépouillées et classées en fonction des différentes réponses et des questions de la recherche.

Quant aux résultats des entretiens, ils ont été compilés à partir d'un enregistreur et transcrits dans le logiciel Word. Ceux-ci ont ensuite été synthétisés et enfin analysés en rapport avec les questions de l'étude. Ainsi, les enquêtes ont conduit aux résultats suivants :

2.1. Résultats de la recherche documentaire

Plusieurs auteurs se sont intéressés à l'éducation en relevant certains de ces aspects comme le système éducatif, les compétences acquises ainsi que le statut des langues en lien avec leurs fonctions. En effet, l'école burkinabè étant structurée en système éducatif, retenons que le système éducatif est l'ensemble des ressources mises en œuvre pour éduquer les élèves des écoles publiques et/ou privées au niveau national, régional ou communautaire. Il fait référence aux écoles publiques et privées allant de la petite enfance au secondaire, voire le supérieur et la formation professionnelle en passant par le primaire et le post primaire. Le système éducatif formel, quant à lui, est l'éducation sous forme institutionnelle avec une organisation, une structuration, des agents spécialisés (instituteurs), des contenus précis et rigoureusement répartis dans le temps (programme), un cadre précis pour son exercice (espace scolaire avec une architecture précise), des finalités déterminées par le pouvoir politique conformément à son projet de société, à son programme politique et au type d'homme qu'il vise à former. C'est une

éducation qui s'exerce dans une législation rigoureuse avec des modes d'évaluation, des méthodes d'enseignement, des ordres d'enseignement (préscolaire, primaire, post primaire secondaire, supérieur, formation technique et professionnelle). C'est l'école avec son organisation complète. En d'autres termes, le système éducatif formel comprend l'éducation de base formelle, l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur, la formation technique et professionnelle. (Loi n° 013-2007/AN, portant loi d'orientation de l'éducation, au Burkina Faso),

Aussi, en matière de statut de langue, Louis Jean CALVET (1999 a), relève qu'en Afrique noire dite « francophone » [...] on trouve une distinction entre la langue officielle (le français) et la ou les langues nationales (des langues africaines). Le statut de la langue officielle est relativement clair : langue de fonctionnement de l'Etat, langue de l'école, des médias, etc. Par contre, le statut de langue nationale est très variable d'un pays à l'autre. C'est pourquoi, Il estime que « le Burkina Faso est un pays caractérisé par un multilinguisme à langue dominante minoritaire ».

Pour le Petit LAROUSSE (2007), est nationale ce qui est relatif à une « nation » ; qui lui appartient, qui intéresse l'ensemble d'un pays. Quant à « langue nationale », elle est une langue considérée comme propre à une nation ou un pays, et dont la définition exacte varie selon les pays. Dans certains pays, une langue peut avoir un statut de langue nationale reconnu par le gouvernement ou la loi. Au Burkina Faso, il en existe cinquante-neuf (59) (Gérard KEDREBEOGO, 2006).

Pour André BATIANA (1994), une langue nationale « est une langue connue sur tout le territoire national et qui couvre les besoins de communication des populations ».

Mais, Basile GUISSOU (2001) estime que « toute langue de groupe ethnique du Burkina dont les membres sont des citoyens burkinabè » est une langue nationale.

2.2. Résultats de l'enquête de terrain

2.2.1. Les élèves des écoles classiques

- 70% des enquêtés estiment que les langues nationales utilisées circonstanciellement les aident à mieux comprendre certaines notions ;
- 80% d'entre eux pensent que le français est très difficile pour eux ;
- 98% des élèves disent parler le français uniquement à l'école ;
- 88% des élèves souhaitent qu'on intègre les langues nationales dans leurs écoles comme cela se fait ailleurs.

2.2.2. Les élèves des écoles bilingues

- 97% des enquêtés préfèrent les langues nationales car ils comprennent mieux les enseignements donnés dans ces langues ;
- 98% des élèves enquêtés pensent qu'ils peuvent parler les langues nationales sans honte et sans gêne ;
- Pour ces mêmes élèves (98%), « ce n'est pas comme le français ou on se moque de toi ».

2.2.3. Les enseignants des écoles classiques

- 90% des enseignants enquêtés disent être confrontés à de nombreuses difficultés liées à l'enseignement monolingue en français car les élèves n'arrivent pas à bien suivre les cours ;
- 90% des enseignants ont souligné l'influence de l'interférence linguistique qui joue sur les apprentissages et les rendements ;
- 80% de ces enquêtés souhaitent un changement en faveur des langues nationales ;
- 85% des enseignants pensent à l'intégration des langues nationales chez eux également comme dans les écoles bilingues.

2.2.4. Les enseignants des écoles bilingues

- 75% de ces enseignants se sentent mieux dans l'enseignement bilingue que l'enseignement classique où ils exerçaient auparavant ;
- 95% de ces enseignants trouvent que les élèves sont motivés pour les apprentissages et s'expriment mieux dans les langues nationales. Aussi, les élèves se sentent mieux en s'exprimant sans peur de se tromper comme en français ;
- 90% de ces enseignants estiment que les résultats sont nettement meilleurs ;
- 98% d'entre eux souhaitent le maintien des langues nationales ainsi que le renforcement en matériel didactique dans leurs structures respectives.

2.2.5. Le représentant de la DCEM

Les résultats de quelques écoles durant quelques années sont interpellateurs.

2.2.6. Le représentant du SP/PLN

L'intervention des langues nationales est prometteuse au regard des résultats obtenus dans les établissements bilingues.

La tendance est à la généralisation progressive de l'enseignement bilingue au regard de ses avantages sur plusieurs plans.

En résumé, le système éducatif formel se compose d'écoles classiques où seule la langue officielle qui est le français est enseignée et des écoles bilingues où le français est enseigné avec les langues nationales déjà instrumentées.

La majorité des élèves enquêtés des écoles classiques déplorent la complexité du français qu'ils ne parlent qu'à l'école uniquement, tout en relevant que l'usage occasionnel des langues du terroir les aide à une meilleure compréhension/acquisition des notions et connaissances à l'école.

Ils plaident donc dans leur ensemble pour l'intégration de ces langues dans leurs écoles/classes.

Les élèves des écoles bilingues, eux, se sentent mieux avec ces langues qu'ils prennent du plaisir à parler, contrairement au français où il y a des moqueries en cas d'erreurs.

Les enseignants du classique dans leur majorité indiquent la difficulté de la langue « français » et les interférences linguistiques qui ne facilitent pas leur travail, source d'insatisfaction de part et d'autre.

Ceux de l'éducation bilingue se sentent mieux avec les langues nationales qui leur permettent de capitaliser leur enseignement avec de meilleurs résultats.

Quant aux représentants des structures du MENA/PLN, la DCEM, l'utilisation des langues nationales constitue un enjeu majeur pour l'école burkinabè car les rendements sont encourageants, en témoignent quelques résultats scolaires.

Quant au représentant du SP/PLN, l'intervention des langues nationales est prometteuse au regard des résultats obtenus dans les établissements bilingues.

Aussi la tendance est-elle à la généralisation progressive de l'enseignement bilingue au regard de ses avantages sur plusieurs plans.

3. Discussion

Différentes langues sont utilisées dans le système éducatif formel au Burkina Faso. En effet, qu'il s'agisse de la langue officielle au niveau des écoles classiques ou des langues nationales

et le français dans les écoles bilingues, le constat est que la langue utilisée impacte les résultats scolaires des apprenants.

Ainsi, de l'analyse des résultats, on peut retenir que dans toutes les écoles, les élèves et les enseignants s'interrogent sur plusieurs points en rapport avec la /les langue (s).

3.1. Au niveau des élèves des écoles classiques

La langue utilisée est le français. Toutefois, les langues nationales sont utilisées occasionnellement et cela aide les élèves à mieux comprendre les apprentissages et à faciliter les apprentissages. Les élèves déplorent la complexité du français qui est d'ailleurs utilisé uniquement à l'école. Cette situation qui relève de la discontinuité linguistique constitue un handicap aux apprentissages chez les apprenants. C'est partant de cette situation que les élèves des écoles classiques enquêtés souhaitent l'intégration des langues nationales à leur niveau pour une meilleure acquisition des connaissances et partant de là, un meilleur rendement.

3.2. Au niveau des élèves des écoles bilingues

L'influence est tout autre à leur endroit. En effet, ces derniers préfèrent les langues dans lesquelles ils sont enseignés, en l'occurrence, les langues nationales. Ils se sentent mieux, voire en sécurité dans ces langues dans la mesure où il y a une continuité linguistique à ce niveau qui met les enfants en confiance dans les apprentissages augurant de bons résultats.

3.3. Au niveau des enseignants des écoles classiques

Ils déplorent la présence de plusieurs difficultés liées à la langue d'enseignement qui entravent les apprentissages. Du désintérêt des élèves à l'interférence linguistique, les enseignants enquêtés prônent un enseignement bilingue.

3.4. Au niveau des enseignants des écoles bilingues

Ils manifestent des sentiments de satisfaction en matière de langues d'enseignement. En effet, les enseignants se sentent mieux dans les écoles bilingues en raison de l'engouement des apprenants et des résultats ; sans toutefois oublier de relever des difficultés de transfert de certaines notions. Les élèves se retrouvent d'autant plus que les enseignements sont donnés dans des langues qu'ils maîtrisent le mieux comparativement au français.

3.5. Au niveau des représentants des structures du MENA/PLN

- Pour le représentant de la DCEM, l'impact des langues nationales dans le système éducatif formel se situe au niveau des résultats. En effet, pour les résultats intermédiaires, les résultats des différentes écoles (classique/ bilingue) sont acceptables à quelques écarts positifs près en faveur des écoles bilingues. Pour les examens scolaires, le constat reste pratiquement le même.

- Pour le SP/PLN, l'intervention des langues nationales est prometteuse eu égard aux résultats aussi bien dans les classes intermédiaires qu'au niveau des examens scolaires. Les résultats des activités de production dans certaines écoles de l'éducation bilingue ne sont pas en reste. C'est pourquoi, la tendance est à la généralisation de l'enseignement bilingue à partir de sa formule harmonisée.

Ainsi donc, qu'on se trouve dans les écoles classiques ou dans les écoles bilingues, l'impact des langues nationales est sans équivoque. Elles interviennent de temps à autre pour faciliter les apprentissages dans l'enseignement classique. Dans l'enseignement bilingue, elles règnent en maître absolu sur tous les plans. Toutefois, les activités de productions sont à renforcer dans certaines écoles bilingues et à opérationnaliser dans d'autres.

4. Solutions

De l'impact des langues nationales dans le système éducatif formel et en plus des propositions des enquêtés, nous préconisons sous forme de suggestions quelques actions.

4.1. Au niveau des écoles classiques

Pour les écoles classiques, l'intégration des langues nationales par transformation en vue de pallier les difficultés d'apprentissage et réduire non seulement les déperditions scolaires, mais aussi de donner une égalité de chance à tous les élèves burkinabè serait une aubaine pour l'éducation au Burkina Faso.

4.2. Au niveau des écoles bilingues

Il s'avère judicieux de continuer la promotion des langues nationales dans les écoles bilingues tout en rendant effectives les activités de production dans toutes les écoles afin de rendre complète l'éducation bilingue dans toutes les écoles du système éducatif formel.

Toutes ces actions seront promues par les élèves, les enseignants, les parents et pilotées par les différents représentants du MENA/PLN, ainsi que les partenaires techniques et financiers, chacun selon ses prérogatives pour la réussite de l'éducation bilingue.

Conclusion

Au terme de cette étude, il convient de retenir que l'influence des langues nationales dans le système éducatif formel est une réalité incontestable. De ce fait, le présent travail a permis d'en déterminer les impacts, aussi bien dans les écoles classiques que dans les écoles bilingues.

A partir donc de ces impacts, il convient de réunir les conditions pour la promotion et la valorisation effective des langues nationales dans le système éducatif formel. C'est pourquoi,

l'opérationnalisation de la formule dite « harmonisée » de l'éducation bilingue est un impératif pour l'école burkinabè.

Références bibliographiques

- BATIANA André, 1994, « Le français, langue nationale burkinabè : aberration historique ou exigence du Burkina contemporain », in *les langues nationales dans les systèmes éducatifs au Burkina Faso : état des lieux et perspectives*, MEBA/DGINAp.120-130.
- BLANCHET Alain et GOTMAN Anne, 2010, *L'enquête et ses méthodes*, Paris, Armond Colin, 128 p.
- BORO Issa, 2002, *Etude comparée des méthodes d'apprentissage du français à partir des acquis de l'alphabétisation en langue nationale*, Rapport de D.E.A de linguistique, Université, Ouagadougou, Burkina Faso.
- CALVET Louis Jean, 1999a, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette.
- CLAUZARD Philippe, 2014, « Concepts science de l'éducation et de la formation », MCF Université de la Réunion –ESPE Janvier 2014 ;
<https://www.philippeclauzard.com> consulté le 10/02/2024 à 17h25
<https://www.studocu.com> » row, consulté le 10/02/2024 à 17h50.
- COUSINET Roger, 1955, « Etudier scientifiquement l'enfant : une nécessité pour le jeune instituteur Cousinet », dans *Bulletin de psychologie*, 2011/3, n°513, P. 227-232.
<https://www.cairn.info> » revue-bulle, consulté le 20/03/2024 à 19h32.
<https://doi.org/10.3917/bupsy.513.0227>, consulté le 20/03/2024 à 19h50.
- DICTIONNAIRE, 2007, *Le petit Larousse*, Paris, Larousse.
- GUISSOU Basile, 1981 [2001], « Langues nationales, le débat rebondit. Théorie d'une réforme ou administration d'une réforme neutre ? », dans *l'observateur, quotidien voltaïque d'information*, n°2110 du 12/06/1981, p6-7.
- KEDREBEOGO Gérard, 2006, « Critères de choix des langues d'enseignement au Burkina Faso », in *ARC*, n°262, p.4-9.
- MARCELLESI Jean Baptiste, 1985, « Bilinguisme, diglossie, hégémonie : problème et tâche », in *Langages*, n° 61. Larousse, Paris.
- NAPON Abou, 1994, « Pour un bilinguisme français/langues nationales : Propositions glottopolitiques » in *les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : état des lieux et perspectives*. Actes du colloque organisé du 2 au 5 mars 1994, MABAM-DGINA, Ouagadougou, p.94-101.
- NAPON Abou, 2003, « La problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso », *Sudlangues*, p.145-156.
- PERRENOUD Philippe, 1998, *Dix mille compétences pour enseigner*, Paris, ESF.
- PIAGET Jean, 1931, « L'étrange destinée des idées de Piaget », dans *les idées pédagogiques : patrimoine éducatif*, Presses universitaires de Rouen et de Havre.
- SAVOIE-ZAJC Lorraine (1977), « L'entrevue semi-dirigée » dans *Recherche sociale*. Presse de l'Université, Québec.