



U.F.R LETTRES ET LANGUES

Laboratoire FORELL
*Formes et représentations
en linguistique et littérature*
E.A. 3816



**APPRENTISSAGE, APPROPRIATION ET UTILISATION
DU FRANÇAIS ET DES LANGUES NATIONALES
PAR LES JEUNES LETTRÉS DU BURKINA FASO :
LE CAS DES ÉLÈVES-MAÎTRES**

(Thèse de doctorat nouveau régime, mention linguistique)

Sous la co-direction de :

Monsieur Jean-Louis DUCHET, Professeur des Universités
et Monsieur Paul CAPPEAU, Maître de Conférences HDR

Présentée et soutenue publiquement

Par

Bangré Yamba PITROIPA

Membres du jury :

Monsieur Rodrigue LANDRY, Professeur à l'Université de Moncton

Monsieur Abou NAPON, Professeur à l'Université de Ouagadougou

Madame Sylvie PLANE, Professeur à l'IUFM de Paris

Monsieur Jean-Louis DUCHET, Professeur à l'Université de Poitiers

Monsieur Paul CAPPEAU, Maître de Conférences HDR à l'Université de Poitiers

Poitiers, le 04 décembre 2008

Résumé :

À partir de questionnaires et entretiens semi-directifs, cette thèse se propose d'analyser le profil linguistique, les représentations culturelles et identitaires des jeunes Burkinabè lettrés. 453 élèves-maîtres des ENEP de Loumbila, Fada N'gourma, Bobo-Dioulasso, Ouahigouya et Gaoua ont pris part à cette étude. Ces jeunes lettrés (hommes et femmes), âgés de 19 à 33 ans, et de niveaux d'études variés (BEPC, 2nde, 1^{ère}, terminale, études universitaires) ont été retenus comme échantillon de l'ensemble des jeunes lettrés du pays. Dans son développement, cette thèse dresse un panorama inédit sur le vécu langagier, le développement psycholangagier et les représentations culturelles et identitaires de ceux qui auront en charge d'assurer l'éducation de base au Burkina. S'appuyant sur cet échantillon, ce travail livre la perception de la vitalité actuelle, future et légitime du français et des langues nationales du Burkina. Cette thèse livre aussi une analyse du degré d'engagement de ces jeunes futurs pédagogues pour promouvoir l'éducation de base à l'école en langue française et dans leur langue maternelle au Burkina Faso, pays d'Afrique francophone subsaharienne.

Mots clés : Langue nationale, français, vitalité ethnolinguistique, vécu langagier, vécu enculturant, vécu autonomisant, vécu conscientisant, identité ethnolinguistique, vitalité subjective, désir d'intégration communautaire, sentiment d'autonomie, sentiment de compétence, motivation langagière, compétence langagière, comportement langagier, comportement engagé.

Abstract :

Based on questionnaires and semi-guided interviews, this thesis sets out to analyse the linguistic profile, as well as the representations of culture and identity among young literate Burkinabes. 453 student-teachers from the ENEPs of Loumbila, Fada N'gourma, Bobo-Dioulasso, Ouahigouya and Gaoua participated in this study. These literate youths (male and female) ranging from 19 to 33 years of age, with varying academic backgrounds (BEPC, 1st, 2nd, final High School Year, University level) were selected as a population sample of the country's educated youth. This dissertation presents an original overview of actual language use, psycholinguistic development as well as cultural and identity representations of those who will be responsible for imparting basic education in Burkina. On the basis of this sample, this work demonstrates how the present, future and legitimate vitality of French and of the national languages is perceived in Burkina. This dissertation also offers an analysis of these future teachers' level of commitment in enhancing basic education at primary school in the French language as well as in their mother tongues in Burkina Faso, a country in Sub-Saharan Francophone Africa.

Key Words: National Language, French, ethnolinguistic vitality, actual language use, cultural setting experience, independent use, conscientious use, ethnolinguistic identity, subjective vitality, desire for community integration, feeling of autonomy, feeling of competence, language motivation, language competence, language behaviour, committed behaviour.

REMERCIEMENTS

Au terme de cette recherche, je tiens vivement à remercier du fond du cœur mes deux directeurs de recherche : M. Jean-Louis DUCHET et M. Paul CAPPEAU qui ont bien voulu diriger ce travail. J'ai pu bénéficier de leur grande disponibilité, de leurs expériences et de précieux conseils durant cette entreprise de recherche. Sans oublier le soutien inconditionnel de M. André Magord, directeur de l'Institut d'études acadiennes et québécoises (Université de Poitiers).

Je voudrais aussi traduire toute ma gratitude aux élus du Conseil général de la Vienne qui ont bien voulu financer mes premières années d'études universitaires au 3^e cycle à l'Université de Poitiers, puis, à l'Ambassade de France au Burkina pour son soutien dans le cadre de la coopération entre les deux pays pour la réalisation de cette étude.

Je réserve une mention spéciale au professeur Rodrigue Landry, directeur de l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques et à son collaborateur Donald Long du Centre de recherche et de développement en éducation qui m'ont apporté leurs soutiens théoriques et logistiques durant mes deux séjours de recherche en 2005 et 2007 à l'Université de Moncton (Canada).

Je tiens enfin, à remercier tous mes collègues et amis du laboratoire FORELL de l'Université de Poitiers, le directeur du laboratoire, M. Jean Chuquet pour leur sympathie et leur encouragement renouvelé.

DÉDICACE

À la mémoire de mon père (feu PITROIPA Tinzoudou), à ma mère KABORE Tibo, à mes frères et sœurs, à tous ceux qui ont guidé mes pas vers le chemin de l'école occidentale, à mes enseignants et amis vivant en Afrique, en France, au Canada et ailleurs dans le monde, je dédie cette thèse. Que chacun trouve ici, à travers la réalisation de ce projet, le fruit de son soutien moral et matériel ainsi que le témoignage d'un devoir accompli.

Sigles et abréviations

- ENEP: École nationale des enseignants du primaire
- QA1: Question A1
- QG1a: Question Ga1
- QB1: Question B1
- QGb1: Question Gb1
- O1: Objectif 1
- O2: Objectif 2
- H1: Hypothèse 1
- VE: Vécu enculturant
- VA: Vécu autonomisant
- VC: Vécu conscientisant
- *LOUMBI-L2-G.* : Loumbila, enregistrement libre 2, garçon
- *OUAHI- 3b-G.* : Ouahigouya, enregistrement 3b, garçon
- *BOBO-2c-G.* : Bobo-Dioulasso, enregistrement 2c, garçon
- *FADA-4a-F.* : Fada, enregistrement 4a, fille
- *GAOUA-1b-F.* : Gaoua, enregistrement 1b, fille

INTRODUCTION GENERALE

Cette étude a pour objet d'analyser sur un plan micro-sociolinguistique l'apprentissage, l'appropriation et l'utilisation du français et des langues nationales par les jeunes Burkinabè¹ lettrés. Le but de la présente recherche est de mieux connaître la relation que ces jeunes lettrés établissent entre le français et leur langue maternelle². Au Burkina, le français et les langues nationales n'ont pas le même poids sur le plan démographique et fonctionnel. La langue française, en situation minoritaire, occupe des fonctions prestigieuses au détriment des langues nationales qui sont majoritairement parlées sur l'étendue du territoire. Les langues nationales, elles, n'assument réellement que des fonctions de communication intra-ethniques, identitaires et intégratives.

Le thème de cette recherche, en rapport avec le développement psycholangagier des jeunes Burkinabè lettrés, se situe dans un domaine complexe, vu le nombre important de langues qui couvrent le champ d'investigation de cette étude. Nous avons donc été conscient au départ de la complexité et de l'ampleur de cette tâche, de même que des exigences méthodologiques liées à l'immense travail de terrain auquel il fallait faire face pour aborder un tel sujet. En dépit de toutes ces contraintes, nous avons été inspiré par l'ambition personnelle d'apporter notre contribution à la connaissance du patrimoine sociolinguistique de notre pays, le Burkina Faso. Bien que de nombreuses recherches aient été menées en sociolinguistique au Burkina Faso, nous avons estimé que bien de choses restent

¹ Nom des habitants du Burkina Faso, ce mot est invariable. La graphie "burkinabais" est aussi utilisée dans la Constitution du pays.

² Les langues maternelles des répondants représentent dans ce contexte, les langues nationales du Burkina Faso.

encore à découvrir, à analyser et à quantifier dans ce domaine, vu la complexité et l'étendue de ce champ de recherche.

Nous n'avons pas la prétention de couvrir tous les aspects liés à la sociolinguistique au Burkina Faso car un tel travail nécessiterait tout un programme de recherche et le cadre d'une seule thèse n'y suffirait pas. Pour notre part, nous avons travaillé à circonscrire ce sujet dans le domaine de la sociolinguistique "scolaire". La sociolinguistique "scolaire" s'intéresse aux rapports entre le langage et la culture vécue à la maison et ceux que l'école inculque ainsi qu'aux représentations qu'ont les maîtres de leur propre langage, du langage des enfants, du langage à enseigner, etc.

Cette recherche se focalise principalement sur le vécu langagier, les représentations culturelles et identitaires des élèves-maîtres en rapport avec leur langue maternelle et le français, langue de scolarisation. Ces différentes langues, de par leur vitalité dans les différents milieux d'expression, auront des influences diverses sur la socialisation langagière et culturelle des élèves-maîtres. Ces derniers vivent dans un contexte sociolinguistique qui est censé leur procurer un bagage social, identitaire, linguistique et culturel émanant de leur langue maternelle, du français et éventuellement d'autres langues nationales du Burkina qui feraient partie de leur répertoire linguistique. L'utilisation de ces langues par les répondants se fera dans des contextes variés, selon les milieux et en fonction de leurs interlocuteurs.

La langue française étant la langue d'enseignement, l'apprentissage et l'appropriation de cette langue restent une priorité pour les études. Langue influente aussi bien à l'école que dans les administrations, le français est la langue de l'État burkinabè. Il est donc difficile aujourd'hui pour tous ceux qui savent lire et écrire en

français de se passer de cette langue, que ce soit au niveau de leur service ou dans leur réseau social.

En revanche, l'apprentissage, l'appropriation et la pratique de la langue maternelle s'avèrent nécessaires pour le besoin de communication avec le reste de la société, notamment avec ceux qui ne s'expriment pas en français. Cet usage de la langue maternelle serait aussi essentiel pour toute personne qui tient à sauvegarder sa langue maternelle, à connaître sa culture originelle et à revendiquer son identité de base. Ce sont là des facteurs essentiels qui caractérisent chaque individu aux yeux de sa famille, de sa communauté, des autres communautés et de sa tradition.

C'est dans ce contexte que nous avons jugé utile de déterminer le rapport que les élèves-maîtres établissent entre l'apprentissage, l'appropriation et la pratique du français et leur langue maternelle au vu de leurs vécus enculturants, de leurs vécus autonomisants et de leurs vécus conscientisants³.

Pour y parvenir, notre réflexion s'est développée autour des deux questions suivantes :

- 1 - Quel est le profil linguistique, identitaire et culturel des élèves-maîtres burkinabè ?
- 2- Comment les élèves-maîtres déterminent-ils leurs vécus enculturants, leurs vécus autonomisants et leurs vécus conscientisants en français et dans leur langue maternelle ?

Nous proposons des éléments de réponses à ces interrogations sous forme d'hypothèses que nous vérifierons au fur et à mesure avec d'autres hypothèses, dans le développement de cette étude.

³ Ces trois vécus langagiers sont des concepts utilisés par Landry, Allard, Deveau et Bourgeois (2005). Le vécu enculturant, le vécu autonomisant et le vécu conscientisant déterminent la socialisation langagière et culturelle d'un individu dans son environnement social et linguistique. Cf. p. 34-36 pour les définitions détaillées de ces concepts.

Hypothèse 1 : Les élèves-maîtres ont des profils linguistiques, identitaires et culturels qui sont fortement influencés par deux langues :

- la langue française dont l'influence est fortement liée à la scolarisation dans les écoles modernes et aux divers contacts langagiers avec le français à travers les médias, le réseau social et le paysage linguistique ;
- la langue maternelle dont l'environnement familial représente le réseau d'apprentissage et d'utilisation le plus influent par rapport aux autres réseaux de socialisation langagière du milieu.

Hypothèse 2 : Compte tenu de la forte influence de l'école dans la socialisation langagière en français des élèves-maîtres, ces derniers déterminent plus fortement leurs vécus enculturants, leurs vécus autonomisants et leurs vécus conscientisants en français par rapport à leurs vécus dans leur propre langue maternelle.

Pour vérifier ces hypothèses, une enquête sociolinguistique a été menée successivement dans les cinq Écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP) du Burkina Faso. Il s'agit respectivement des ENEP de Loumbila (au centre), de Bobo-Dioulasso (à l'ouest), de Fada N'gourma (à l'est), de Ouahigouya (au nord) et de Gaoua (au sud-ouest).

Au Burkina, de nombreuses réformes sont envisagées pour rendre plus efficace le système éducatif actuel qui utilise essentiellement le français comme langue d'enseignement. Les résultats de ce système éducatif ne sont pas à la hauteur des attentes, vu l'importance de l'échec scolaire constaté ces derniers temps dans le pays. C'est ce qui est à l'origine de nombreuses recherches en politique éducative, en vue de diagnostiquer les maux du système éducatif actuel et de faire des propositions éclairantes pour renforcer l'efficacité de l'école burkinabè. Dans cette perspective, des études précédentes ont examiné les niveaux de compétence en français des

élèves⁴ et d'autres ont porté sur l'endogénéité lexicale⁵ du français au Burkina Faso en vue d'une intégration de la norme endogène dans l'enseignement du français dans ce pays. Des expériences concluantes en matière d'éducation qui tiennent compte des langues nationales ont été observées dans les Écoles satellites (ES), dans les Centres d'éducation de base non formelle (CEBNF), dans les Écoles bilingues et à travers le projet ALFAA⁶, ce qui a permis à certains linguistes burkinabè de prôner une complémentarité entre le français et les langues nationales dans l'éducation de base formelle⁷. À notre connaissance, aucune étude de terrain n'a évalué simultanément les points suivants :

- 1- le développement psycholangagier des futurs pédagogues du pays en charge d'assurer l'enseignement dans les écoles primaires ;
- 2- les dispositions ou les souhaits de ces futurs pédagogues à enseigner en français et en langues nationales.

Au cours de cette étude, après avoir établi un diagnostic sur la vitalité actuelle, future et légitime des langues nationales et du français à partir de la vitalité subjective des répondants de notre échantillon, nous analyserons de manière intégrée, toutes les variables en rapport avec le développement psycholangagier des répondants. Ces principales variables englobent le profil linguistique, le vécu langagier et les souhaits des élèves-maîtres à enseigner le français et les langues

⁴ Cf. thèse d'Anselme Yaro (2004).

⁵ Cf. thèse de Luc Diarra (2004).

⁶ Apprentissage de la langue française à partir des acquis de l'alphabétisation. « Mise au point dans les années 1991-1992 par une équipe de (4) chercheurs burkinabè, la méthode ALFAA est une approche méthodologique propre au Burkina qui permet à des adultes alphabétisés d'apprendre rapidement un français fondamental et fonctionnel. Formule d'apprentissage accéléré du français, la méthode ALFAA offre les avantages de ne pas perturber les activités de développement des apprenants, tout en développant en eux, dans un temps limité, des compétences de communication, textuelles et cognitives dans cette seconde langue à la grammaire et au vocabulaire très éloignés de leurs langues premières. Avec cette méthode, il faut entre 90 et 150 jours de cours effectifs pour atteindre le niveau du CM2 au lieu de 6 années scolaires d'au moins 8 500 heures que les élèves doivent effectuer pour atteindre des résultats comparables. La méthode AALFA est à la phase de vulgarisation » *in L'opinion*, no 331 du 04 mars au 10 février 2004.

⁷ Education de base classique en vigueur où l'enseignement se fait principalement en français.

nationales. L'analyse d'autres variables annexes permettra de mieux cerner les dispositions cognitivo-affectives des élèves-maîtres envers le français et leur langue maternelle. Cette dernière variable détermine dans une certaine mesure, la volonté des participants à l'enquête à enseigner un jour leur langue maternelle au cours de leur carrière dans l'enseignement primaire au Burkina Faso. Toutes ces analyses permettront de tirer des conclusions essentielles sur ces différents points à partir des données de terrain.

L'approche théorique de cette recherche prend appui sur le modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé des chercheurs du groupe VILeC⁸ (Landry, Allard, Deveau et Bourgeois (2005)) avec lesquels nous avons travaillé pour asseoir la base théorique et méthodologique de cette recherche. (Cf. cadre théorique, (p. 25) pour le développement de ce construit théorique).

La démarche scientifique adoptée pour conduire cette étude repose sur une recherche documentaire, une enquête de terrain appuyée d'un questionnaire sociolinguistique et d'une série d'entretiens en complément de l'enquête par questionnaire. Notre questionnaire de recherche est adapté du questionnaire d'enquête du groupe VILeC. Le travail d'adaptation de ce questionnaire au contexte de cette recherche a été réalisé par nous-mêmes dans le cadre d'un séjour de recherche à l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques à l'Université de Moncton au Canada. Ce questionnaire fut validé par ses concepteurs en fonction de l'axe d'orientation de cette étude.

Les différentes articulations de cette recherche reposent sur trois parties :

La partie première aborde l'approche théorique et méthodologique de la recherche ; la deuxième partie situe le contexte sociolinguistique du Burkina ; et la

⁸ Vitalité de la Langue et de la Culture

troisième partie présente les résultats de la recherche. Chacune des parties est constituée de chapitres dont les développements (taille des chapitres) sont fonctions de leur pertinence. Bien entendu, la partie trois qui a été réservée aux analyses des données de terrain ne peut que constituer la plus grande section de ce travail.

La partie I (approche théorique et méthodologique) comporte trois chapitres. Le chapitre I situe la problématique de la recherche ; le chapitre II retrace le cadre théorique ; et le chapitre III est consacré à la méthodologie.

La partie II (contexte sociolinguistique) comporte trois chapitres également :

- le chapitre I donne un aperçu sur la situation sociolinguistique du pays ;
- le chapitre II présente le champ de l'étude et les concepts de base ;
- le chapitre III retrace la situation des langues nationales et du français dans le système éducatif au Burkina.

La partie III (résultats de la recherche) s'articule autour de trois chapitres également. Cette troisième partie est composée de l'analyse (chapitre I) ; la vérification des hypothèses (chapitre II) ; et le bilan de l'enquête de terrain (chapitre III). La conclusion générale vient clôturer les différentes articulations de cette thèse.

PARTIE I : APPROCHE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

- Chapitre I : Problématique
- Chapitre II : Cadre théorique
- Chapitre III : Méthodologie de la recherche

CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE

Introduction

Le chapitre I de cette partie s'articule autour de quatre points. Nous aborderons dans ce chapitre, la problématique générale et spécifique (1.0), les hypothèses (1.1), les objectifs visés (1.2), l'importance et l'originalité de cette recherche (1.3).

1.0. Problématique générale et spécifique de la recherche

La problématique générale de cette recherche découle d'un constat : l'influence avérée du français sur la pratique des langues nationales par les jeunes lettrés du Burkina Faso. L'apprentissage, l'appropriation et l'utilisation quotidienne de la langue de scolarisation (le français) par les jeunes lettrés ont pour conséquence de produire des pertes partielles de la langue maternelle chez ces derniers. Ces pertes partielles de la langue maternelle ont déjà été relevées chez les jeunes lettrés Burkinabè, notamment chez les jeunes lycéens⁹. Ce phénomène est connu sous le nom de "bilinguisme de type soustractif". Si le français affecte la langue maternelle négativement, que deviennent les jeunes Burkinabè lettrés sur le plan linguistique, culturel et identitaire dans un contexte où des rapports de force sous-tendent la coexistence du français et des langues nationales ? Dans ce contexte diglossique, la langue de l'État (le français), qui est en situation minoritaire, est une langue influente sur le plan économique et social par rapport aux langues de la majorité (les langues nationales). Les langues de la majorité ne jouissent que d'un statut « honorifique » de langue nationale dont l'apprentissage et la connaissance scientifique ne procurent ni emploi ni prestige social au sein de la société.

⁹ André Magord et Rodrigue Landry (2004).

Dans une grande mesure, l'usage utilitaire de la langue française comme "passeport" pour accéder à la « modernité » est à la base des rapports de force entre le français et les langues nationales. Comparativement aux langues nationales, le français est le médium linguistique qui facilite l'ouverture vers l'extérieur. Cette langue multiplie les opportunités de l'individu pour trouver un emploi convenable. Dans la quête d'un avenir meilleur, l'apprentissage, l'appropriation et l'utilisation du français deviennent alors incontournables pour tous ces jeunes lettrés qui aspirent à travailler un jour dans la Fonction publique ou dans le secteur privé. La connaissance de la langue française étant le plus souvent exigée dans les institutions burkinabè.

À ces divers attributs du français comme langue de la « modernité » et de « l'avoir » sur le plan économique, s'ajoute le regain d'un statut social valorisant où,

« Parler français est perçu, par les Burkinabè, comme une marque d'évolution (...) A contrario, ceux qui ne s'expriment pas en français sont considérés comme... des villageois et des yirmoose ». ¹⁰

En conséquence, cette situation pourrait conduire les jeunes Burkinabè lettrés à s'intéresser davantage au français. Néanmoins, ne voudraient-ils pas préserver leur langue maternelle pour des raisons linguistiques, identitaires, culturelles et sociales afin de vivre en symbiose dans leur milieu avec leurs parents, amis et connaissances qui ne s'exprimeraient pas en français ?

Comment les jeunes élèves-maîtres vivent-ils et appréhendent-ils l'impact du français sur leurs activités langagières dans leur langue maternelle et comment situent-ils ce rapport de force entre le français et leur langue maternelle dans leur vécu quotidien ? Toutes ces questions renforcent la problématique générale de cette étude.

La problématique spécifique de cette recherche découle de la problématique

¹⁰ Albert Ouédraogo. (2004) « *Langues nationales et langue officielle à travers la chorale de Kongounsi* » in *Actes du colloque sur le développement durable, Ouagadougou, 1- 4 juin, P. 78*. Yirmoose désigne en langue moore les autochtones qui ne sont jamais sortis de leur pays.

générale où le rapport diglossique entre les langues a conduit à l'utilisation de la langue française comme langue d'enseignement au Burkina Faso. Cette situation crée un hiatus entre la socialisation langagière et culturelle perçue à la maison par les élèves et celles que l'école inculque (car la langue parlée à la maison est le plus souvent une langue négro-africaine qui a ses valeurs et ses traditions qui n'ont rien de commun avec la langue française enseignée à l'école).

L'un des objectifs de l'école moderne est d'amener les jeunes Burkinabè à

« parler le français comme les petits Français en suivant les normes du français tel qu'il est enseigné en métropole, c'est-à-dire, le français standard. Ainsi donc, l'on va s'évertuer à travers les manuels de lecture, de langage, des livres de conjugaison, de grammaire, à amener les petits Burkinabè à une maîtrise de la langue française »¹¹

Au vu de ce constat, on peut déduire que ce système d'enseignement favorise l'assimilation linguistique et culturelle des apprenants au profit du français, dans la mesure où cette « école moderne a surtout consisté, depuis la colonisation, à inculquer aux Burkinabè les savoirs et les connaissances en relation avec les valeurs françaises »¹²

Ces constats ont guidé la formulation de l'interrogation principale suivante :

Quelles sont les répercussions de la scolarisation sur le profil langagier, sur les représentations¹³ culturelles et identitaires des élèves-maîtres issus de cette école moderne?

Cette question principale a soulevé les questions secondaires suivantes :

Q1- Quelles sont les perceptions des élèves-maîtres de la vitalité actuelle, de la vitalité future et de la vitalité légitime du français et des langues nationales au Burkina Faso?

¹¹ Abou Napon (2005) « Déconstruction et reconstruction de la langue française par les étudiants burkinabè: l'exemple des abréviations en milieu étudiantin », en ligne sur <http://www.sudlangues.sn/>, *Revue électronique internationale de sciences du langage*, no 5, p.72.

¹² Albert Ouédraogo, *op. cit.* (2004 :77).

¹³ "La représentation serait un processus permettant de rendre sensible un objet absent ou un concept au moyen d'une impression, d'une image, sorte de copie intériorisée du réel. Elle détermine le comportement d'un individu, d'un groupe face à un objet ", Bernard K. (2004 : 140)

Q2- Comment la scolarisation influence-t-elle le comportement langagier des élèves-maîtres et leur ethnolinguistique ?

Q3- Quelles dispositions cognitivo-affectives les élèves-maîtres ont-ils envers leur langue maternelle et envers le français ?

Q4- Quels sont les niveaux de compétence en français et en langues nationales des élèves-maîtres ?

Q5- Quelles sont les motivations langagières des élèves-maîtres à apprendre, à utiliser le français et à enseigner en français et en langues nationales dans les écoles primaires du Burkina ?

L'ensemble de ces questions constitue les pistes de recherche de ce travail.

Après avoir présenté la problématique générale et spécifique de l'étude, les lignes suivantes seront consacrées à la formulation des hypothèses de la recherche.

1.1. Hypothèses de la recherche

Dans le cadre de cette recherche, nous avons formulé une hypothèse principale et des hypothèses secondaires.

Avant toute investigation, nous sommes partis des observations du contexte sociolinguistique du Burkina Faso et des questions soulevées par le thème de cette recherche pour aborder la formulation de l'hypothèse principale de l'étude.

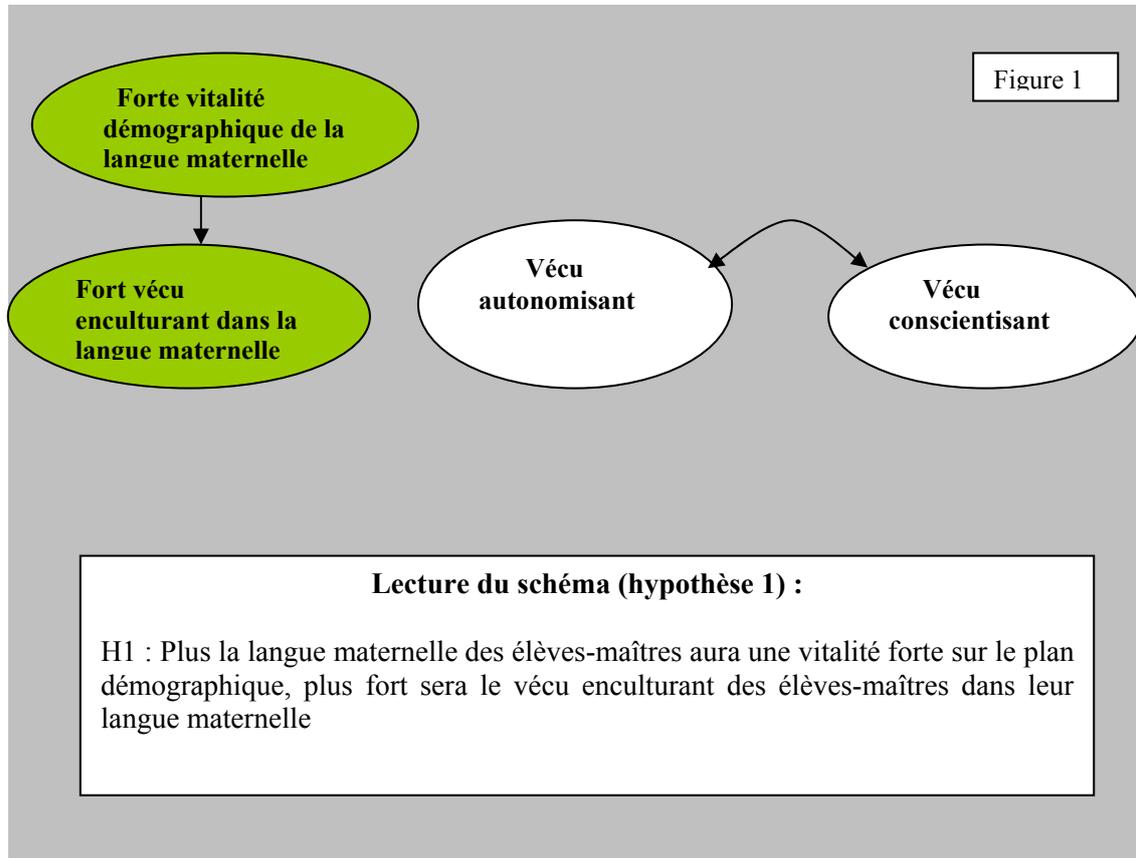
Hypothèse principale : Au regard des avantages socio-économiques et utilitaires liés à la connaissance/pratique du français de nos jours au Burkina, les élèves-maîtres s'intéressent davantage au français pour des raisons économiques et socio-professionnelles tout en restant fortement attachés à leur langue maternelle pour des raisons linguistiques, culturelles, identitaires et sociales. Leur socialisation langagière est fortement marquée par le français grâce aux programmes du système scolaire qui leur a légué des vécus langagiers enculturants, autonomisants et conscientisants en

français à même d'agir négativement sur le maintien, l'utilisation et la compétence dans la langue maternelle.

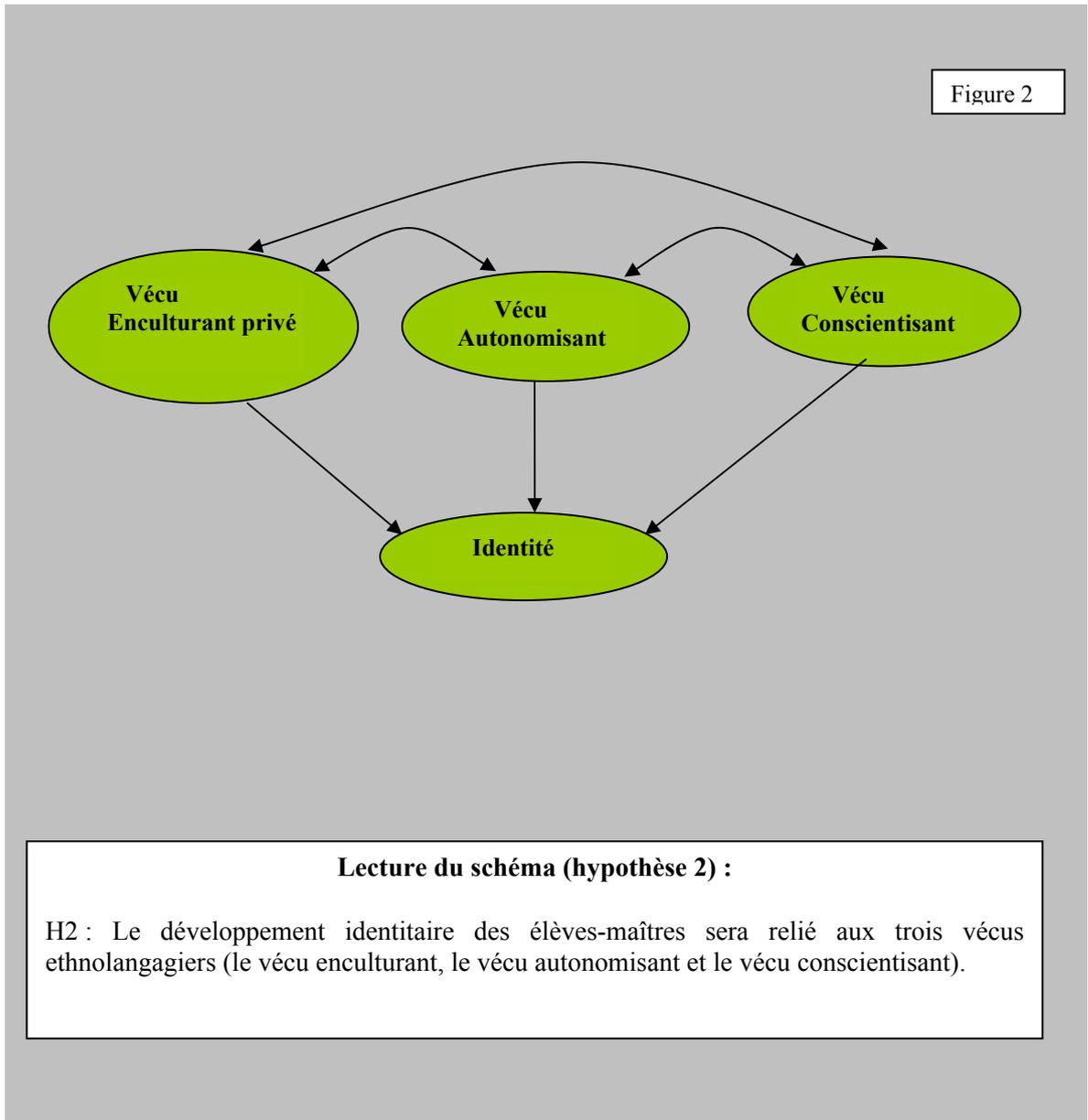
Les hypothèses secondaires de cette recherche prennent appui sur les composantes du modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé de Landry, Allard, Deveau et Bourgeois (2005 :72). Au total, huit hypothèses secondaires ont été retenues et nous tâcherons de les présenter sous forme schématique afin de mieux représenter les différentes variables sociolinguistiques autour desquelles elles s'organisent. Ces hypothèses secondaires permettent de mieux appréhender le contenu des différentes variables de l'hypothèse principale.

Hypothèses secondaires :

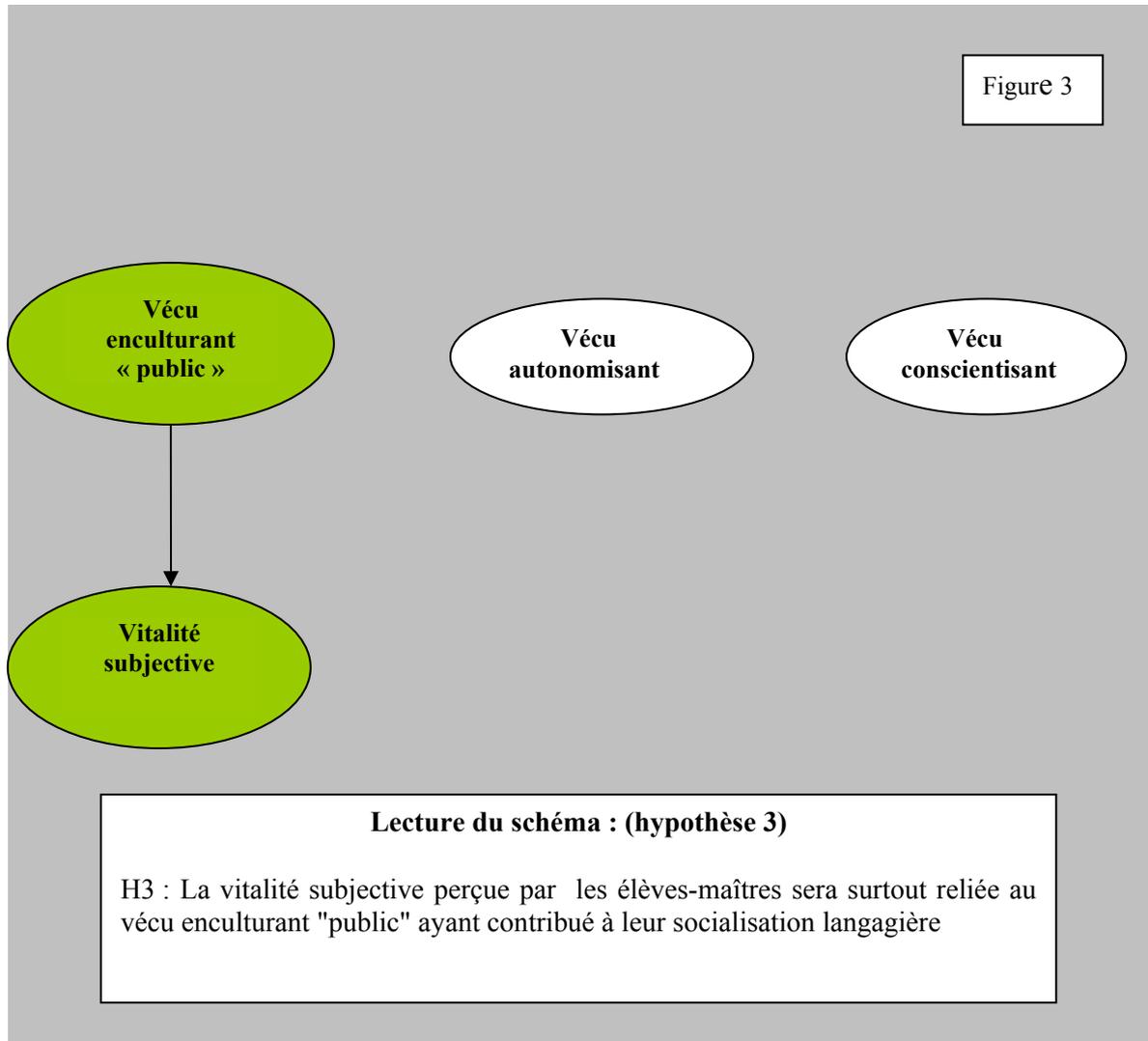
H1 : L'hypothèse 1 prend appui sur la relation qui existe entre la langue maternelle, la vitalité démographique et le vécu enculturant dans la langue maternelle.



H2 : L'hypothèse 2 prend appui sur la relation qui existe entre le développement identitaire et les trois vécus ethno-langagiers (le vécu enculturant, le vécu autonomisant et le vécu conscientisant)

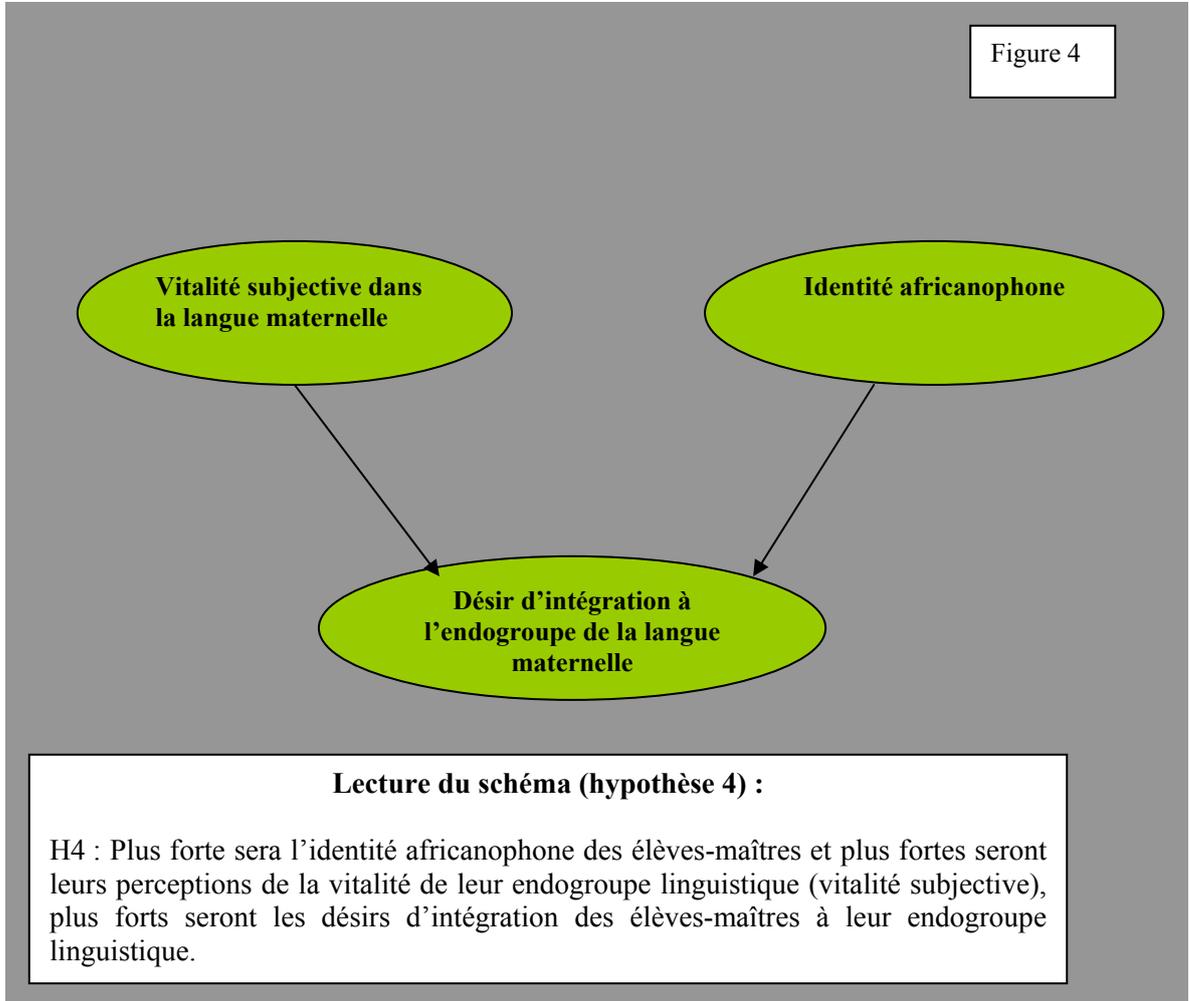


H3 : L'hypothèse 3 prend appui sur la relation qui existe entre la vitalité subjective et le vécu enculturant.



Ici, le vécu enculturant "public" fait référence à la socialisation langagière qui est reliée au paysage linguistique et aux médias.

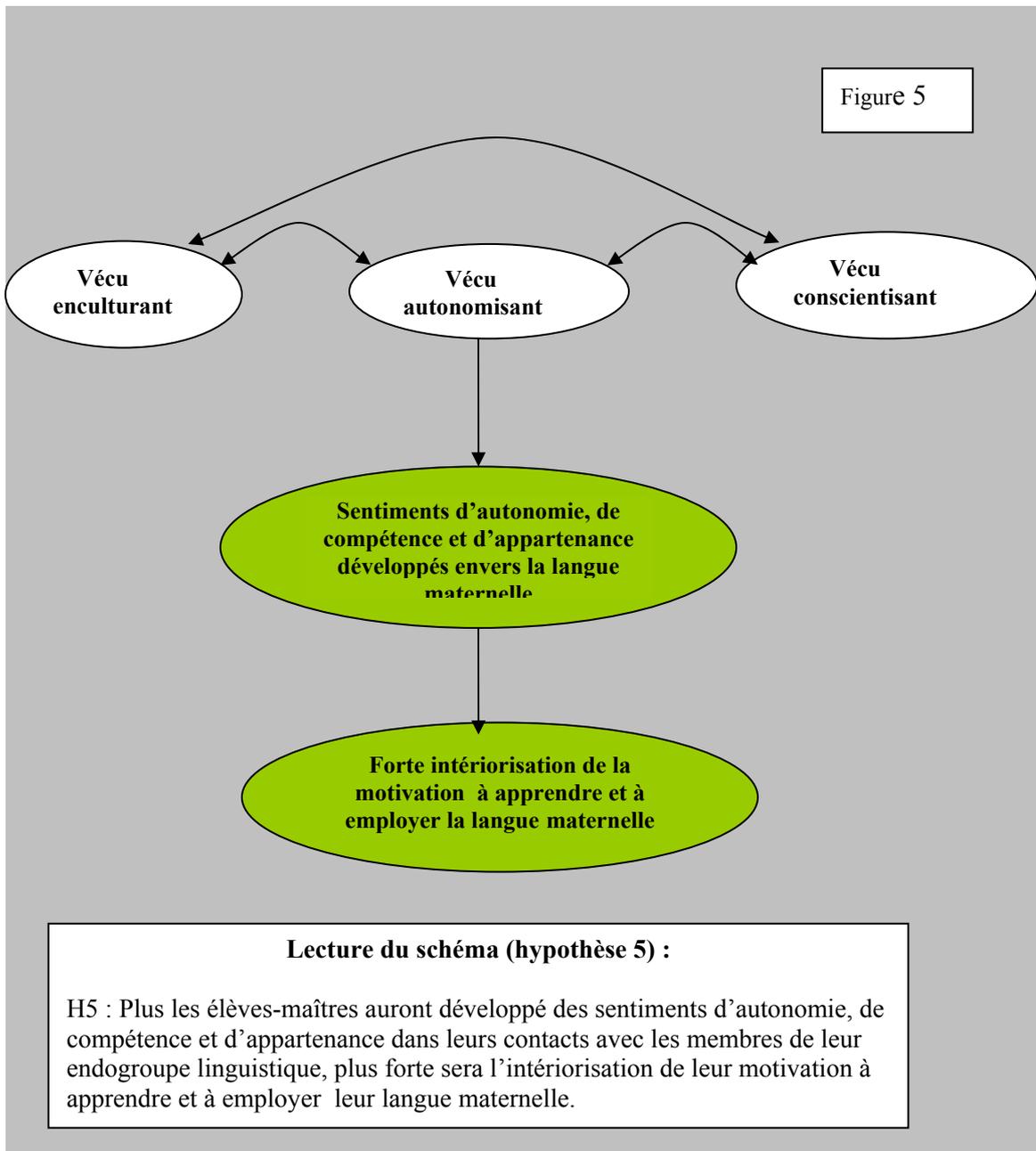
H4 : L'hypothèse 4 prend appui sur la relation qui existe entre l'identité, la vitalité subjective et le désir d'intégration communautaire.



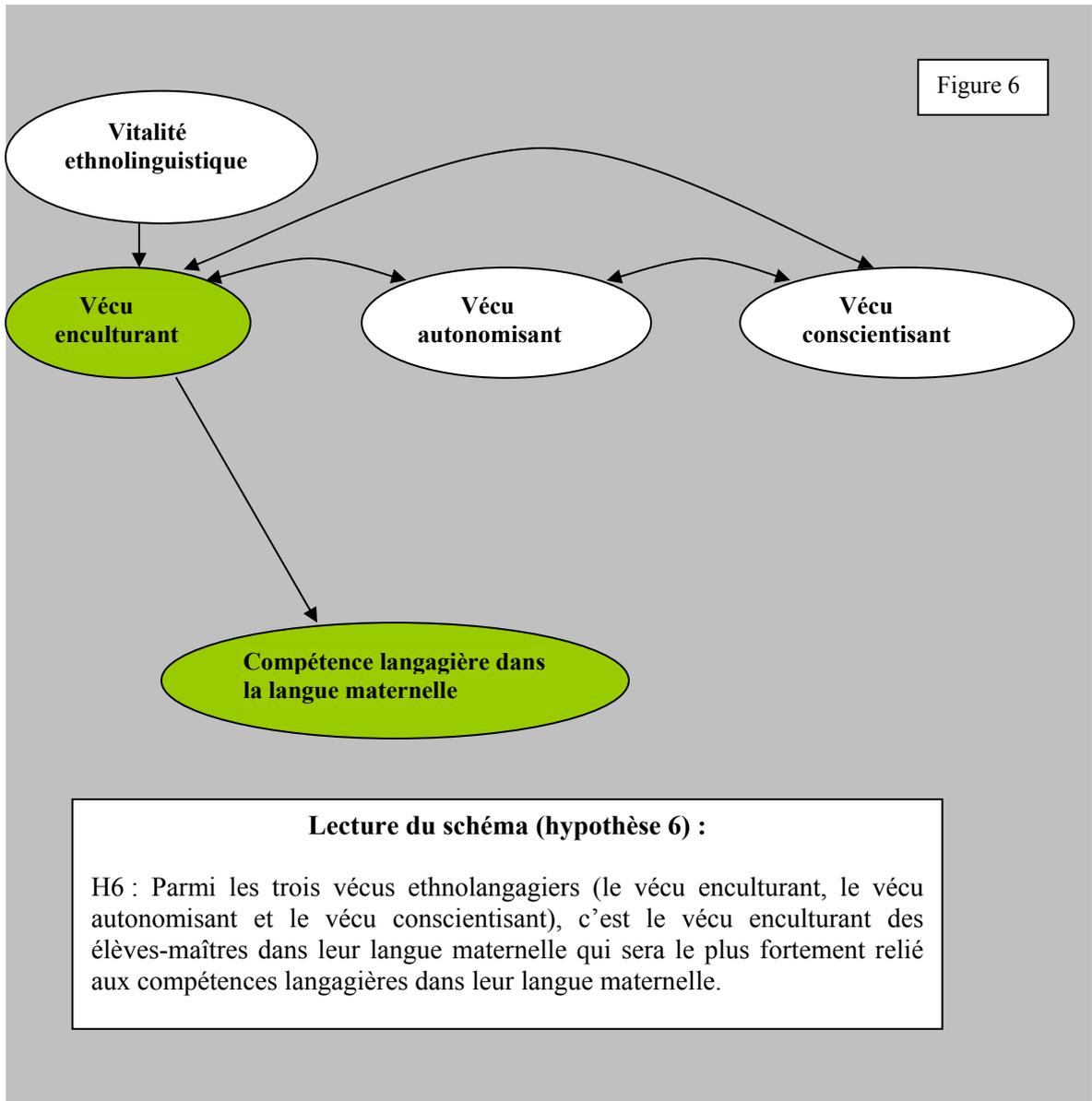
Ici, on se contente d'interroger les enquêtés sur leur désir d'intégration à leur endogroupe linguistique qui sera fonction de leur identité africanophone¹⁴ et de la perception qu'ils auront de la vitalité de leur endogroupe linguistique respectif.

¹⁴ Le terme "africanophone" désigne dans ce travail, le fait d'être locuteur d'une ou de plusieurs langues nationales. Ce qui n'est pas à confondre avec le fait d'être locuteur de toutes les langues africaines, ce qui n'est pas concevable.

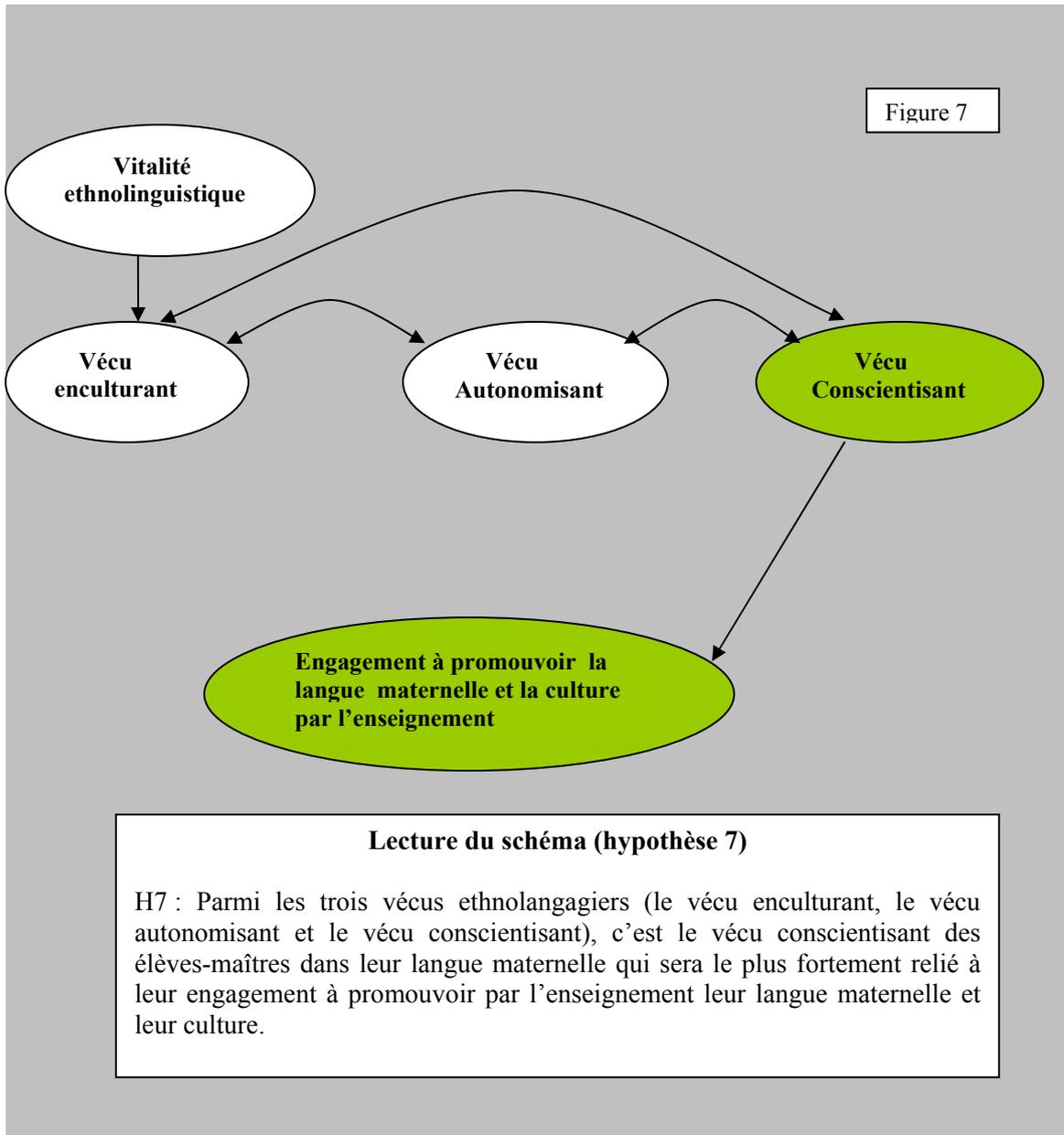
H5 : L'hypothèse 5 prend appui sur la relation qui existe entre les sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance et la motivation langagière.



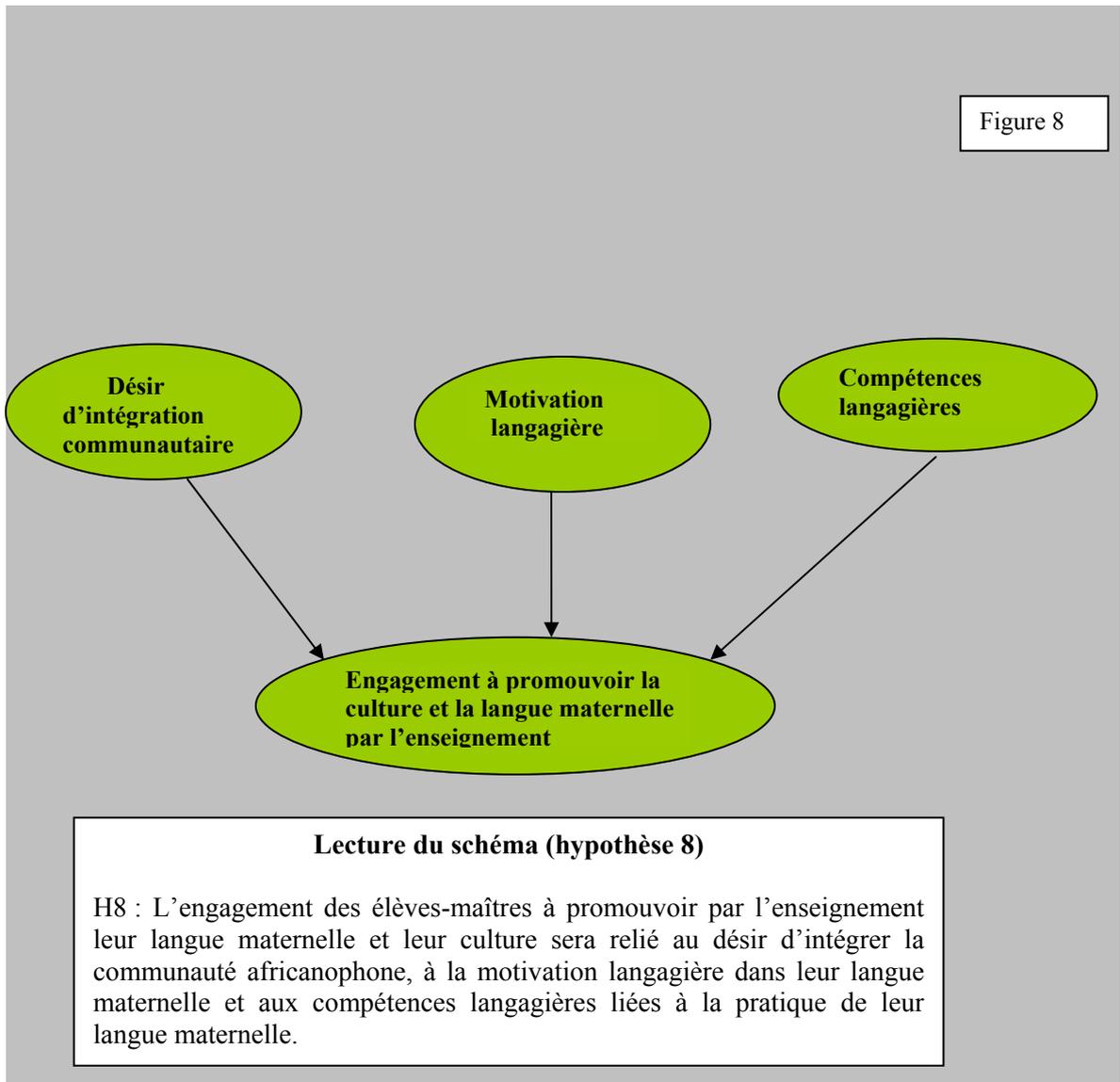
H6 : L'hypothèse 6 prend appui sur la relation qui existe entre le vécu enculturant et la compétence langagière.



H7: L'hypothèse 7 prend appui sur la relation qui existe entre le vécu conscientisant et l'engagement à promouvoir la langue maternelle et la culture par l'enseignement.



H8: L'hypothèse 8 prend appui sur la relation qui existe entre l'engagement à promouvoir la langue maternelle et la culture par l'enseignement et trois variables : le désir d'intégration, la motivation langagière et les compétences langagières.



L'ensemble de ces huit hypothèses secondaires fera l'objet d'une vérification grâce aux données de l'enquête de terrain menée auprès des élèves-maîtres du Burkina Faso. Dans le point suivant, nous ferons l'état des objectifs généraux de cette recherche.

1.2. Objectifs de la recherche

- Les objectifs principaux de l'étude

Deux principaux objectifs sont visés par cette recherche. Dans un premier temps, il s'agit de mesurer la vitalité actuelle, future et légitime du français et des langues nationales dans le but de déterminer les chances de survie et de promotion de ces langues à travers l'enseignement par les élèves-maîtres. Dans un second temps, cette étude se donne pour objectif de mesurer l'influence du français sur le profil langagier, culturel et identitaire des jeunes Burkinabè qui ont atteint un niveau minimum de scolarisation de dix années consécutives au Burkina Faso et dans d'autres pays d'Afrique noire francophone. Les élèves-maîtres représentent dans cette étude, les jeunes Burkinabè lettrés.

- Les objectifs secondaires

Au vu de la problématique et des objectifs principaux que nous venons de présenter, nous formulons en cinq points les objectifs secondaires de cette recherche :

- O1¹⁵ : Déterminer les chances de survie et de promotion des langues nationales et du français à travers l'enseignement de ces langues par les élèves-maîtres.
- O2 : Déterminer les motivations langagières des élèves-maîtres envers leur langue maternelle et envers le français ainsi que leur sentiment d'autonomie, de compétence et d'appartenance envers les deux langues.
- O3 : Déterminer les propensions naturelles des élèves-maîtres à enseigner les langues nationales et le français dans les écoles primaires du Burkina Faso.
- O4 : Dresser le profil langagier, culturel et identitaire des jeunes Burkinabè qui ont atteint au minimum dix années consécutives de scolarisation au Burkina Faso, sanctionnées par le brevet d'études du premier cycle (BEPC) à partir de notre échantillon d'enquête.

¹⁵ Lire : Objectif 1, objectif 2, etc.

O5 : Avoir une idée des compétences langagières en français et en langue(s) nationale(s) des élèves-maîtres du Burkina Faso.

1.3. Importance et originalité de la recherche

Après avoir posé le problème et ébauché les hypothèses de cette recherche puis identifié les objectifs visés, il importe de situer l'importance et l'originalité de cette recherche. Bien que de nombreux chercheurs¹⁶ aient produit des travaux de recherche sur l'usage du français et des langues nationales au Burkina Faso, aucune recherche, à notre connaissance n'a analysé à la fois la vitalité des langues, les répercussions linguistiques, culturelles et identitaires liées à la scolarisation des jeunes Burkinabè qui ont atteint au minimum dix années consécutives de scolarisation au Burkina Faso ou dans d'autres pays d'Afrique noire francophone, notamment, le cas spécifique des élèves-maîtres. Etant donné qu'il est de plus en plus question d'introduire les langues africaines dans l'éducation de base formelle en Afrique¹⁷, il importe de mener une étude auprès des élèves-maîtres de chaque pays afin de mesurer l'engouement que ces derniers manifestent en faveur de l'enseignement des langues africaines d'une part, et d'autre part, de tester les compétences linguistiques, les dispositions cognitivo-affectives que ces derniers développent envers les langues africaines (leur langue maternelle) et envers le français. Les résultats de cette recherche pourraient servir de contributions aux décideurs de l'Éducation nationale burkinabè en ce qui concerne la

¹⁶ Cf. Issa Diallo : (2004) «*Les langues nationales, outils de promotion du français au Burkina*» In Actes du colloque sur le développement durable, Ouagadougou, Abou Napon . (2003). « La problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso », in *sudlangues* (2), p. 145-156.

¹⁷ "Tous les enfants africains ont le droit inaliénable d'aller à l'école et d'apprendre dans leurs langues maternelles. Tout effort devrait être fait pour développer des langues africaines à tous les niveaux d'éducation". Point (7) de la déclaration d'Asmara sur les langues et littératures africaines, « *contre toute attente : Langues et littératures africaines dans le 21^e siècle, Asmara, Erythrée, 17 janvier 2000* »

planification de la formation en langues nationales des enseignants du primaire au Burkina Faso.

La réussite des réformes de l'école burkinabè (telle qu'on l'envisage aujourd'hui à travers l'introduction des langues nationales dans le système scolaire) ne saurait se faire sans l'appui conséquent des enseignants, premiers responsables en charge de transmettre le savoir langagier oral et écrit à leurs élèves. C'est la raison pour laquelle il semble plus que nécessaire, avant toute réforme de l'Ecole burkinabè, d'examiner avec une grande attention, sur divers plans, les chances d'appropriation et de promotion des langues nationales à travers l'enseignement de ces langues par les futurs enseignants des écoles primaires du pays. Cette étude s'inscrit dans cette perspective.

Aussi essayerons-nous d'apporter des éléments de réponses aux questions pertinentes portant sur les dispositions et les raisons qui pourraient inciter les élèves-maîtres à enseigner les langues nationales dans les établissements primaires si dans l'avenir ces langues venaient à être promues comme langues d'enseignement.

CHAPITRE II : CADRE THEORIQUE

Introduction

Cette étude s'inscrit dans ce vaste champ disciplinaire qu'est la sociolinguistique. Parmi une multitude de définitions consacrées à la sociolinguistique par différents chercheurs (Louis Jean-Calvet, J-B. Marcellesi, etc.), nous ne retiendrons que celle de Baylon (1991), l'un des vulgarisateurs de cette discipline. Pour cet auteur, cette discipline est une branche de la linguistique qui s'intéresse à des phénomènes très variés dont

« les fonctions et les usages du langage dans la société, la maîtrise de la langue, l'analyse du discours, les jugements que les communautés linguistiques portent sur leur(s) langue (s), les planifications et la standardisation linguistiques... aujourd'hui, elle englobe pratiquement tout ce qui est étude du langage dans son contexte socioculturel », Baylon (1991 : 35).

Cette définition cadre avec l'orientation de notre projet de recherche qui se donne pour mission d'examiner l'apprentissage, l'appropriation et l'utilisation du français et des langues nationales par les élèves-maîtres du Burkina. L'objectif étant de répertorier les répercussions de la scolarisation sur leur profil langagier, culturel et identitaire.

Notre échantillon (les élèves-maîtres) a été amené aussi à répondre indirectement au cours des interviews, aux questions fondamentales de recherche de J. Fishman (1971), à savoir : qui parle quelle variété de langue, à propos de quoi et avec quel interlocuteur, comment et où ? Ces questions ont été structurées dans un guide d'entretien semi-directif que nous avons conçu en complément de l'enquête par questionnaire écrit.

Les différentes variables sociolinguistiques qui seront examinées au cours de cette recherche touchent les aspects linguistiques, culturels et sociologiques. Il était

donc indispensable de circonscrire les concepts sociolinguistiques qui rendent compte de tous ces aspects que nous voulions examiner dans le cadre de cette étude. Raison pour laquelle nous avons travaillé au cours de notre recherche documentaire à trouver un modèle conceptuel qui englobe toutes les variables sociolinguistiques que nous comptons décrire.

Dans le cheminement de notre investigation sur le thème de cette étude, nous avons pu observer que le modèle conceptuel de recherche qui aborde les différents paramètres sociolinguistiques qui sont au centre de cette recherche est le modèle théorique de Landry, Allard, Deveau et Bourgeois (2005 :72), intitulé : *modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé*. Nous avons donc pris appui sur ce modèle théorique pour aborder cette étude. Ce modèle nous a donné un soutien précieux pour approfondir notre réflexion sur le thème de ce travail.

Dans cette section du cadre théorique, nous présenterons au fur et à mesure, la recension des écrits, le modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé, la définition des concepts du modèle et, à titre complémentaire, le modèle macroscopique des déterminants du bilinguisme additif et du bilinguisme soustractif de Landry et Allard (1990).

2.0. Revue des écrits

Dans la quête d'une connaissance approfondie du thème de cette recherche, nous avons consulté différentes publications qui ont traité des sujets semblables au nôtre. Ces recherches documentaires nous ont aidé à mieux orienter les pistes d'investigation de cette étude et à asseoir notre base théorique et méthodologique.

Il existe cependant peu d'écrits portant spécialement sur le thème de cette recherche à ce jour. Pour combler ce vide, nous nous sommes beaucoup inspiré des

publications des chercheurs canadiens du groupe VILeC, qui ont publié des travaux sur des thèmes semblables au nôtre dans le contexte canadien. S'inspirant du modèle de ce groupe de chercheurs, les concepts théoriques, les hypothèses et la collecte de données de terrain de cette enquête sont inspirés du modèle conceptuel du comportement langagier autodéterminé et conscientisé de Landry, Allard, Deveau et Bourgeois (2005).

Nous avons étendu notre recherche documentaire sur la vitalité ethnolinguistique de manière générale afin de voir comment cette notion centrale a été définie par différents chercheurs. Landry et Allard (1994) rappellent que sans une certaine vitalité ethnolinguistique, c'est-à-dire un certain « capital linguistique » sur le plan communautaire, il est quasi impossible d'avoir accès aux lieux privilégiés et aux occasions de contacts linguistiques nécessaires pour développer ce sentiment d'appartenance et le désir d'intégrer sa communauté.

Nous avons mené aussi des recherches documentaires spécifiques sur les travaux relatifs à la coexistence du français et des langues nationales du Burkina Faso.

- Dans ce domaine, Wendnonga.G. Kafando (2004), a mené une recherche sur l'influence du français sur le moore dans la ville de Ouagadougou dans le cadre de son mémoire de maîtrise. Son étude avait pour but de cerner les transformations que subit le moore d'une part, et d'autre part, les pratiques culturelles acculturantes du Moaaga¹⁸. Les conclusions de cette étude révèlent qu'il existe effectivement des faits linguistiques en moore qui émanent du français : l'emprunt, le bilinguisme, l'alternance codique, l'alternance lexicale et la substitution orthographique sont des faits linguistiques répertoriés. Au niveau culturel, l'auteur a constaté chez les Mossé des changements d'habitudes culturelles au cours des interactions au niveau de la présentation de l'identité des participants à la communication, du langage, des formules de salutation et

¹⁸ Moaaga désigne en langue moore, celui qui appartient au groupe ethnique Mossi dont le pluriel est Mossé.

de politesse, des conditions de prises de parole, de la connaissance de la langue moore et de la qualité de la voix. Le timbre de la voix doit s'accommoder chez le Moaaga au rang social de son interlocuteur (en s'adressant à une mère, à un père, à un chef ou à un grand-frère, l'enfant Mossi fait attention au timbre de sa voix qui doit refléter le strict respect dû à ces personnes. Ayant interrogé 120 lettrés et 120 non-lettrés sur l'avenir du moore, l'auteur arrive à la conclusion que 27 % des non-lettrés pensent que le moore disparaîtra au profit du français. Par contre, 56 % de lettrés et non-lettrés sont convaincus que le moore perdra son authenticité mais ne disparaîtra jamais. Puis enfin, 17 % de non-lettrés pensent que l'avenir du moore est imprévisible. Au terme de son étude, l'auteur pense que l'espoir est permis en ce qui concerne la survie de la langue moore. Cette langue, nettement majoritaire au Burkina sur le plan démographique et incontournable dans la capitale pourra t-elle réellement maintenir ce cap à long terme? Selon Wendwoaga (2004), de bons arguments permettent d'y croire, vu les nombreuses recherches menées dans cette langue. (Référence aux travaux de Canu (1973), R. Kabore (1980), de N. Nikiema (1987), etc. sur la langue moore). Nous reviendrons un peu plus en détail sur les chances de survie des langues nationales dans la partie analyse de ce travail. Nous nous appuyerons sur la perception de la vitalité des langues nationales par notre échantillon d'enquête sur le plan démographique, politique, économique et culturel.

- Dans son mémoire de DEA intitulé : « Langue officielle et comportement langagier dans l'administration au Burkina Faso », Louise Adjepoua (1996), a montré que dans l'administration burkinabè, on ne parle pas que français, mais qu'on y parle d'autres langues, notamment les langues nationales. À titre informel, le moore et le dioula sont les langues nationales les plus utilisées dans l'administration burkinabè en complément de la langue française qui est la langue de service par excellence selon ce

rapport.

- Dans sa thèse intitulée : « La coexistence du français et des langues nationales en contexte urbain burkinabè : Le cas de la ville de Ouagadougou et de Bobo-Dioulasso », Bernard Kabore (2004), a cherché à montrer la contrepartie linguistique due au regroupement de gens d'horizons divers dans les deux villes. Pour ce faire, il est parti de trois hypothèses : la première lui a permis d'observer que la situation linguistique dans les deux villes montre une domination du français et des langues locales que sont le moore et le dioula. La deuxième hypothèse lui a permis d'établir que les représentations sur les langues révèlent une diglossie classique avec une dichotomie nette français, langue valorisante et les langues nationales, non valorisantes. Enfin, la troisième hypothèse lui a permis de relever un rapport polyglossique¹⁹ entre les langues en présence.

- Dans son étude qui a portée sur les « *comportements langagiers et représentations linguistiques en milieu plurilingue ; le cas de la communauté lyèlé à Ouagadougou* », Batiana (2006) montre qu'il n'y a pas de différences fondamentales entre les générations lorsqu'il s'agit de l'identité du groupe. Cet auteur affirme que les différences deviennent plus notables lorsqu'il s'agit de l'utilisation des autres langues en usage dans la ville. La langue ethnique demeure la langue de la tradition selon ses enquêtés et l'usage des deux autres langues (le français et le moore) dans cette ville a aussi son importance. Un de ses enquêtés affirme que :

« le lyèlé, c'est la tradition²⁰ » et « à Ouaga, même si tu parles le français, il faut connaître le moore sinon tu peux te faire rouler²¹ ».

¹⁹ Juxtaposition des fonctions des langues dans un espace linguistique donné.

²⁰ Représentation du lyèlé par les enquêtés de Batiana (2006)

²¹ Représentation du moore par un archiviste vivant à Ouagadougou et issu de la communauté lyèlé, in Batiana (2006 :12)

Ces différents travaux ont permis de montrer l'influence du français sur le moore, de déterminer l'usage des langues nationales dans l'administration burkinabè, puis, la contrepartie linguistique liée à la coexistence du français et des langues nationales dans les deux grandes villes du Burkina. Nous avons aussi exploré quelques représentations des langues en milieu urbain, notamment celle de la communauté Lyèlé vivant à Ouagadougou. Ces travaux ont le mérite de traiter la situation du français et des langues nationales dans l'espace sociolinguistique burkinabè. Nous abordons aussi dans ce travail, ce même champ d'investigation, mais cette fois, en nous intéressant aux rapports que les jeunes lettrés du Burkina établissent entre le français et leur langue maternelle dans leur vécu quotidien.

2.1. Modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé de Landry, Allard, Deveau et Bourgeois

Composé de onze variables distinctes, le modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé²² de Landry, Allard, Deveau et Bourgeois (2005) distingue trois types de socialisation langagière qui déterminent le comportement langagier d'un individu dans une situation de contact inter-groupes : il s'agit du vécu enculturant, du vécu autonomisant et du vécu conscientisant. La variable centrale qui permet de déterminer les chances de survie d'une communauté linguistique en situation de contact inter-groupes est la vitalité ethnolinguistique. Celle-ci est reliée de façon direct au vécu enculturant et de façon indirect aux vécus autonomisant et conscientisant. Les autres variables du modèle peuvent être regroupées au niveau psychologique.

²² Voir figure du modèle théorique, p.44

Tableau 1 : Tableau des variables du modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé

Au niveau sociologique	Trois types de socialisation langagière	Au niveau psychologique
- La vitalité ethnolinguistique	- Le vécu socialisant - Le vécu autonomisant - Le vécu conscientisant	- L'identité (ethnolinguistique) - Le désir d'intégration (communautaire) - La motivation langagière - La compétence langagière - Le comportement langagier - Les sentiments (A-C-A ²³) - La vitalité subjective

2.2. Définition des concepts du modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé.

Les différentes variables qui seront définies sont celles que nous avons consignées dans le tableau ci-dessus. La familiarité avec ces concepts sera utile pour mieux comprendre le développement de ce travail.

➤ *Le concept de vitalité ethnolinguistique*

La vitalité ethnolinguistique se définit comme la capacité des groupes linguistiques à se comporter et à se maintenir en tant qu'entités collectives distinctes et actives dans les situations de contacts de langues (Giles et al., 1977). Selon Landry (1994), cette vitalité est constituée de l'ensemble des ressources humaines et institutionnelles qui déterminent le « capital linguistique » des communautés en situation de contact inter-

²³ Sentiments d'autonomie (A) de compétence (C) et d'appartenance (A) à une communauté linguistique

groupes. C'est grâce à ce capital linguistique que la communauté ethnolangagière pourrait demeurer une « entité distincte et active » dans une situation de contact avec d'autres communautés. Ce « capital linguistique », est constitué de quatre sources :

" a) le capital démographique qui tient compte du nombre de membres d'une communauté linguistique, de sa proportion de la population totale, etc. b) le capital économique qui est relié au degré de contrôle qu'une communauté linguistique exerce sur diverses institutions d'ordre économique, dont la langue est la langue de travail, c) le capital politique lequel détermine le choix de langue dans les services gouvernementaux et les secteurs d'activités régis par les pouvoirs publics et enfin d) le capital culturel qui influence la langue d'usage dans les contacts avec les médias et les services culturels de toutes sortes dont les institutions éducatives". Jacques [Saindon. (2002 : 418), citant Landry (1994)].

Au Burkina, le capital démographique de la langue moore est le plus important du pays (plus de 50 % de locuteurs selon les données du recensement général de 1985, voir tableau, p.110). Selon Landry (1994), plus le capital démographique d'une communauté linguistique est important, plus la langue de cette communauté sera fortement représentée dans le domaine culturel, dans les services gouvernementaux et dans l'économie. Cependant, les représentations des langues parlées au Burkina dans les services gouvernementaux et dans l'économie indiquent qu'une langue peut être minoritaire, mais dominante au sommet des institutions. C'est le cas du français au Burkina Faso.

Dans le secteur économique, le français détient un capital important au Burkina. Néanmoins, dans les échanges commerciaux (dans les marchés des grandes villes comme Ouagadougou et Bobo-Dioulasso), les Burkinabè utilisent souvent les langues nationales (surtout le moore et le dioula) pour faire des achats auprès des commerçants. Étant donné que la plupart des commerçants parlent peu ou pas du tout le français, les interactions dans la langue maternelle du commerçant favorisent le contact entre le vendeur et l'acheteur.

Dans le secteur politique, c'est encore le français qui est la langue la plus diffusée dans les services gouvernementaux et paragouvernementaux et cette langue est fortement représentée à travers les affichages publics. Néanmoins, les langues majoritaires (non officielles) comme le moore et le dioula bénéficient aussi d'une bonne représentation au niveau de l'affichage public dans les différentes villes du Burkina Faso. Par ailleurs, ces deux langues (et bien d'autres langues du Burkina) sont souvent employées à titre informel dans l'administration burkinabè, compte tenu du fait que tous les Burkinabè ne pratiquent pas le français. Même ceux qui pratiquent le français utilisent parfois leur langue maternelle dans l'administration. Parfois, pour satisfaire leur propre besoin de communication, les agents de la fonction publique utilisent les langues nationales lorsqu'ils reçoivent des gens qui ne pratiquent pas du tout la langue française. Sans être conventionnel, ces pratiques langagières en langue nationale dans l'administration constituent un fait qui défie la volonté politique d'imposer le français comme langue de l'administration au Burkina Faso.

Sur le plan culturel, nous notons que les langues burkinabè sont bien représentées dans les manifestations culturelles, telle que la semaine nationale de la culture (SNC), organisée chaque année. Cependant, dans les institutions éducatives (écoles, centres de formation professionnelle, etc.), c'est la langue française qui est la mieux représentée pour la simple raison que c'est elle qui fait office de langue d'enseignement dans l'éducation formelle au Burkina Faso.

Ces indices observables (capital démographique, capital politique, capital économique et capital culturel) au sein de la société permettent de comprendre ou de prédire le comportement linguistique des différentes communautés ethnolinguistiques en situation de contact avec d'autres communautés. Ces indices permettent aussi de prédire la survie des langues en contact.

La vitalité ethnolinguistique étant associée au vécu enculturant d'après le modèle théorique, nous allons définir dans les lignes qui suivent les trois vécus ethnolangagiers que sont : *le vécu enculturant, le vécu autonomisant et le vécu conscientisant.*

Le vécu enculturant est un vécu par lequel chaque individu acquiert la connaissance linguistique et culturelle de sa langue et des autres langues avec lesquelles il a été en contact durant sa socialisation langagière et culturelle. C'est un vécu qui fait donc référence à l'ensemble du réseau individuel de contact linguistique (RICL) d'un individu dans son environnement social et linguistique. Deux aspects distincts du vécu langagier déterminent le vécu enculturant d'un individu dans son environnement linguistique. Il s'agit respectivement des aspects "publics" et des aspects "privés" du vécu langagier. Les aspects "publics" du vécu langagier renvoient aux différentes représentations de la langue ou des langues dans le domaine institutionnel et dans le paysage linguistique dans lesquels l'individu a été élevé depuis son enfance.

À ce domaine "public" de la langue est associée la vitalité ethnolinguistique subjective²⁴ des membres de la communauté. Les aspects "privés" du vécu langagier se réfèrent à l'usage de la langue ou des langues dans le cercle familial, dans le réseau social et durant la scolarisation. Cet aspect privé du vécu langagier est fortement associé au développement identitaire des individus dans leur environnement sociolinguistique.

Selon Landry, Allard et Deveau (2005), le vécu enculturant détermine aussi la qualité et la fréquence de contacts linguistiques des membres d'une communauté linguistique au cours de leur socialisation langagière. C'est grâce au vécu enculturant que les membres d'une communauté linguistique s'approprient les règles de comportement de leur groupe ethnolinguistique. Sur le plan théorique, le vécu

²⁴ La vitalité ethnolinguistique subjective, c'est la perception qu'ont les membres d'une communauté ethnolinguistique de la vitalité de leur communauté.

enculturant est un processus plus ou moins conscient et est fortement relié à la vitalité du groupe ethnolinguistique.

Le vécu autonomisant quant à lui, procure chez l'être humain, l'autonomie de comportement et favorise l'autodétermination des comportements langagiers. Landry et al (2004) s'appuient sur la théorie de Deci & Ryan (1985) pour montrer que le développement de l'autonomie chez l'être humain est un besoin naturel. Selon cette théorie, la satisfaction de trois besoins fondamentaux favorise le développement de l'autonomie chez l'homme et conduit à des choix identitaires autonomes. Les trois besoins fondamentaux répertoriés chez l'homme sont : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'appartenance.

Le besoin d'autonomie correspond aux besoins innés de l'homme d'avoir le sentiment d'être à l'origine de ses actions et d'être satisfait de pouvoir agir à son gré dans son milieu et dans son environnement. Le besoin de compétence traduit l'importance que l'homme accorde au désir de se sentir utile à la société ainsi qu'un retour positif qui valorise ses performances dans ce qu'il entreprend. L'homme veut se sentir capable d'influencer la société à laquelle il appartient. Le besoin d'appartenance est lié aux besoins innés de l'homme d'être valorisé et d'être accepté par ses semblables dans son cadre de vie. Théoriquement, ces trois besoins innés sont indispensables à l'homme pour être autonome.

Le vécu conscientisant quant à lui, se tient au centre de la conscientisation linguistique et culturelle de tout être humain durant sa socialisation langagière. Comme son nom l'indique, le vécu conscientisant conduit à une prise de conscience critique ethno-langagière qui est la capacité de déterminer, d'observer et d'analyser de manière critique l'ensemble des facteurs qui influent favorablement ou non sur sa langue et sa culture, sur sa communauté ainsi que sur la langue et la culture d'autres

personnes et d'autres collectivités. Cette conscience critique permet d'approfondir la compréhension de ces phénomènes, en voyant d'un autre œil ses valeurs, ses croyances et ses systèmes de croyances selon Allard, Landry et Deveau (2005).

Selon les concepteurs du modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé, le vécu conscientisant est relié à la « *qualité des contacts* » et est « *peu dépendant de la vitalité du groupe* ». Ce vécu est favorisé par les occasions d'être en contact avec des modèles sociaux qui valorisent la langue et la culture du groupe, qui affirment ouvertement et de façon positive leur identité ethnolinguistique tout en revendiquant la reconnaissance de droits linguistiques²⁵.

C'est un vécu qui favorise essentiellement le « *comportement engagé* ». On pourrait ajouter que c'est à travers le vécu conscientisant que les membres d'un groupe ethnolinguistique prennent conscience de leur identité et des valeurs positives à défendre pour la survie et l'émancipation de leur langue et de leur culture.

Après avoir défini le concept de vitalité ethnolinguistique et les trois vécus ethnolangagiers, nous présenterons dans ce qui suit, les autres variables du modèle de Landry, Allard, Deveau et Bourgeois (2005). Il s'agit respectivement des concepts d'identité ethnolinguistique, de désir d'intégration communautaire, de motivation langagière, de compétence langagière, de comportement langagier puis du concept de disposition cognivo-affective qui sont des variables essentielles de cette recherche.

L'identité ethnolinguistique est définie comme la composante la plus résistante au processus d'assimilation linguistique et culturelle. En effet, tout ce qui conduit un individu à reconnaître et à affirmer son appartenance à un groupe ethnolinguistique est lié à l'identité ethnolinguistique de celui-ci. Cette variable est composée de deux entités

25. Landry, R., Allard, R., Deveau, K., Bourgeois, N., (2005), Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : Un modèle conceptuel, Francophonie d'Amérique, n° 20, P 71-72.

selon l'approche de Deveau, Landry et Allard (2005). Il s'agit respectivement de l'autodéfinition et de l'engagement identitaire.

L'autodéfinition représente le « ce que je suis » sur le plan identitaire. Elle peut être mesurée avec une approche déclarative par un questionnaire écrit que l'on soumet au jugement de la personne enquêtée. Comme son nom l'indique, s'autodéfinir sur le plan identitaire, c'est porter un jugement sur soi-même au regard de son identité et selon d'autres identités à travers différents aspects : la culture, la langue, les ancêtres, l'avenir, l'éducation, le groupe ethnique et le territoire habité.

L'engagement identitaire d'un individu se révèle lorsque ce dernier manifeste une signification affective envers sa communauté ethno-linguistique.

En somme, « l'autodéfinition représente la reconnaissance de l'appartenance au groupe et l'engagement identitaire reflète la signification affective que cette identité reflète²⁶ ».

Pour conclure, notons avec Deveau, Landry et Allard (2005) que pour une meilleure évaluation de l'identité ethno-linguistique, il faut tenir compte des deux composantes distinctes de l'identité ethno-linguistique (l'autodéfinition et l'engagement identitaire).

Le désir d'intégration communautaire symbolise le degré auquel l'individu désire faire partie d'une communauté langagière. Celui-ci est gouverné par une croyance dite « ego-centrique²⁷ ».

Cette croyance, centrée sur certaines valeurs et des sentiments, « représente le niveau le plus personnel et affectif de l'individu et détermine ce que la personne croit être et désire devenir sur le plan ethno-linguistique²⁸ ».

²⁶ Deveau, K., Landry, R. et Allard, R. (2005). « Au-delà de l'autodéfinition : composantes distinctes de l'identité ethno-linguistique ». *Francophonies d'Amérique*, n° 20, P.90.

²⁷ Cette croyance « ego-centrique » a été définie par Allard et Landry (1987) comme étant une croyance de la personne par rapport à elle-même comme membre d'un groupe ethno-linguistique (ses caractéristiques, ses souhaits, ses aspirations, ses désirs...).

²⁸ Landry et Allard (1987).

La motivation langagière sera considérée ici selon la perspective de la théorie de l'autodétermination²⁹.

Cette théorie « a pour prémisse qu'il est dans la nature des gens d'être les agents de leur comportement. Cette disposition s'exprime par une propension naturelle à la croissance, à l'apprentissage ainsi qu'à l'intériorisation et à l'intégration des normes sociales qui motivent le comportement. De cette vision il découle que la motivation personnelle ne varie pas uniquement en fonction de sa quantité mais aussi en fonction de sa qualité...La théorie de Deci et Ryan décrit les conditions sociales et contextuelles qui facilitent l'intériorisation de la régulation et la motivation intrinsèque. Elle postule que l'humain, ayant des besoins aussi psychologiques que physiologiques, acquiert graduellement une motivation autodéterminée pour les comportements qui satisfont à ses besoins. Notamment, trois besoins psychologiques sont proposés : l'autonomie, la compétence et l'appartenance »³⁰.

La motivation langagière est davantage autodéterminée lorsque le vécu ethnolangagier est autonomisant selon Landry, Allard et Deveau (2005).

Une approche typologique³¹ de la motivation langagière, conçue à partir du continuum d'autodétermination de Ryan et Deci (2000) par les chercheurs du groupe VILeC du Canada permet de faire ressortir les différentes régulations qui gouvernent la motivation langagière d'un individu.

Il s'agit successivement de :

- *L'amotivation* sans aucune régulation ;
- *La motivation extrinsèque* avec quatre régulations :

- externe
- introjectée
- identifiée
- intégrée

- *La motivation intrinsèque* avec une régulation interne.

²⁹ Deci et Ryan (2000) cité par Deveau, Landry et Allard (2005 :127)

³⁰ In Deveau, Landry et Allard (2005 : 128).

³¹ Approche typologique de Landry, Allard, Deveau, Bourgeois, *op. cit.* (2005 :70).

Selon l'analyse Deveau, Landry et Allard (2005), l'amotivation se définit comme une absence totale de motivation, c'est un état qui révèle un sentiment d'impuissance et d'incompétence vis-à-vis des attitudes qu'on adopte face à l'apprentissage d'une langue par exemple. *La motivation extrinsèque*, composée de quatre types de régulations est définie comme une motivation gouvernée par une raison extérieure quelconque qui régit l'accomplissement de l'activité langagière.

Les quatre types de régulation sont déterminés dans les perspectives suivantes :

- *une régulation externe*, causée par une source extérieure. Par exemple, une récompense qui influence le comportement ;
- *une régulation introjectée*, souvent associée à une pression sociale intériorisée. (Par exemple, pour ne pas déplaire à ses parents) ;
- *une régulation identifiée*, associée à l'atteinte d'un objectif personnel (par exemple, pour réussir à un concours)
- *une régulation intégrée*, correspondant à la dernière phase du processus d'intériorisation. C'est par exemple admettre qu'une langue fait partie intégrante de son identité.

Quant à la *motivation intrinsèque avec une régulation interne*, elle correspond à une motivation guidée par des sentiments d'intérêt personnel, de satisfaction et de plaisir dans le comportement. Cette motivation tire sa source de la personne elle-même, c'est-à-dire du « moi » de la personne.

Les pages qui suivront dans ce point (2.2) seront consacrées à la définition de la compétence langagière, du comportement langagier et, enfin, à la définition de la disposition cognitivo-affective envers les langues et les communautés.

La compétence langagière caractérise l'habileté linguistique qu'un individu actualise dans sa production langagière lorsqu'il pratique sa langue maternelle et d'autres langues. Cette compétence langagière peut être mesurée à l'oral et à l'écrit. À l'oral, il s'agit de la compétence « *orale communicative* » qui, selon Landry et Allard

(1990) renvoie à l'habileté à communiquer oralement dans une langue. La production langagière à l'oral suppose la présence d'un émetteur qui s'adresse directement ou indirectement à un ou plusieurs récepteurs et ce sont les récepteurs qui sont en mesure de porter un jugement plausible sur la compétence orale chez un locuteur. Tandis qu'à l'écrit, la compétence langagière dans une langue est qualifiée de compétence « cognitivo-académique » qui, toujours selon Landry et Allard (1990) traduit l'habileté à utiliser la langue comme outil de pensée et d'abstraction à travers l'écriture.

Quant au *comportement langagier*, cette variable est définie comme le degré d'utilisation de chacune des langues qui font partie du répertoire linguistique d'un individu. Le comportement langagier reflète donc le résultat des expériences langagières qui déterminent la socialisation langagière de chaque individu. En situation de contact inter-groupes, le réseau de socialisation langagière peut-être divisé en deux sous-réseaux : un réseau de langue maternelle (L1) et un réseau de langue seconde (L2), et un réseau mixte (L1/L2) dans lequel il y a contact simultané avec les deux langues". Cf. Landry R. et A. Magord (1992 :7). Le comportement langagier est déterminé théoriquement par deux composantes selon Allard, Landry et Deveau (2005). Il s'agit de la fréquence d'usage de la langue et le comportement engagé. Selon l'analyse de cet auteur, la fréquence d'usage de la langue fait référence à la récurrence dans l'utilisation d'une langue au cours des différentes productions langagières et ce seul facteur ne suffit pas à quantifier le comportement langagier. Il faut aussi tenir compte du comportement engagé envers la langue. Ce type de comportement conditionne l'individu à valoriser sa langue et sa culture, à affirmer son identité ethnolinguistique et à revendiquer ses droits linguistiques.

Ainsi, « par ses actions autonomes, l'être conscientisé engagé valorise la langue et la culture de son groupe, s'affirme sur le plan ethnolangagier et revendique les droits linguistiques de son groupe, apportant ainsi de nouveaux éléments significatifs de son

vécu à son propre processus de conscientisation critique et d'engagement ». Allard, Landry, Deveau, (2005 : 100).

Chaque individu peut développer une disposition cognitivo-affective envers les langues avec lesquelles il est resté en contact au cours de sa socialisation langagière.

Cette disposition cognitivo-affective envers les langues et les communautés traduit « la volonté d'apprendre et d'utiliser une langue et le désir d'intégrer une communauté linguistique ou d'en faire partie »³²

Théoriquement, sur le plan cognitif, l'individu possède un certain nombre de croyances concernant la vitalité ethnolinguistique de son endogroupe et des autres groupes en contact. Il s'agit de la vitalité ethnolinguistique subjective. Ces croyances sont qualifiées d'exocentriques car elles sont externes à la personne et représentent une perception de ce "qui est" sur le plan communautaire d'après Landry et Allard (1987).

Nous passons dans le point suivant à la présentation des relations entre les différentes variables du modèle théorique de l'étude

2.3. Relations entre les variables du modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé

Les concepteurs du modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé ont établi des relations³³ entre les différentes variables qui structurent les composantes de ce modèle. Ces relations s'établissent comme suit :

³² R. Landry, et S. Rousselle, (2003). *Éducation et droits collectifs*, (édition) de la francophonie, Moncton, p.96.

³³ Ces différents liens sont décrits dans Landry, R., Allard, R., Deveau, K., Bourgeois, N., (2005), « Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : Un modèle conceptuel », *Francophonie d'Amérique*, no 20, P. 73-74.

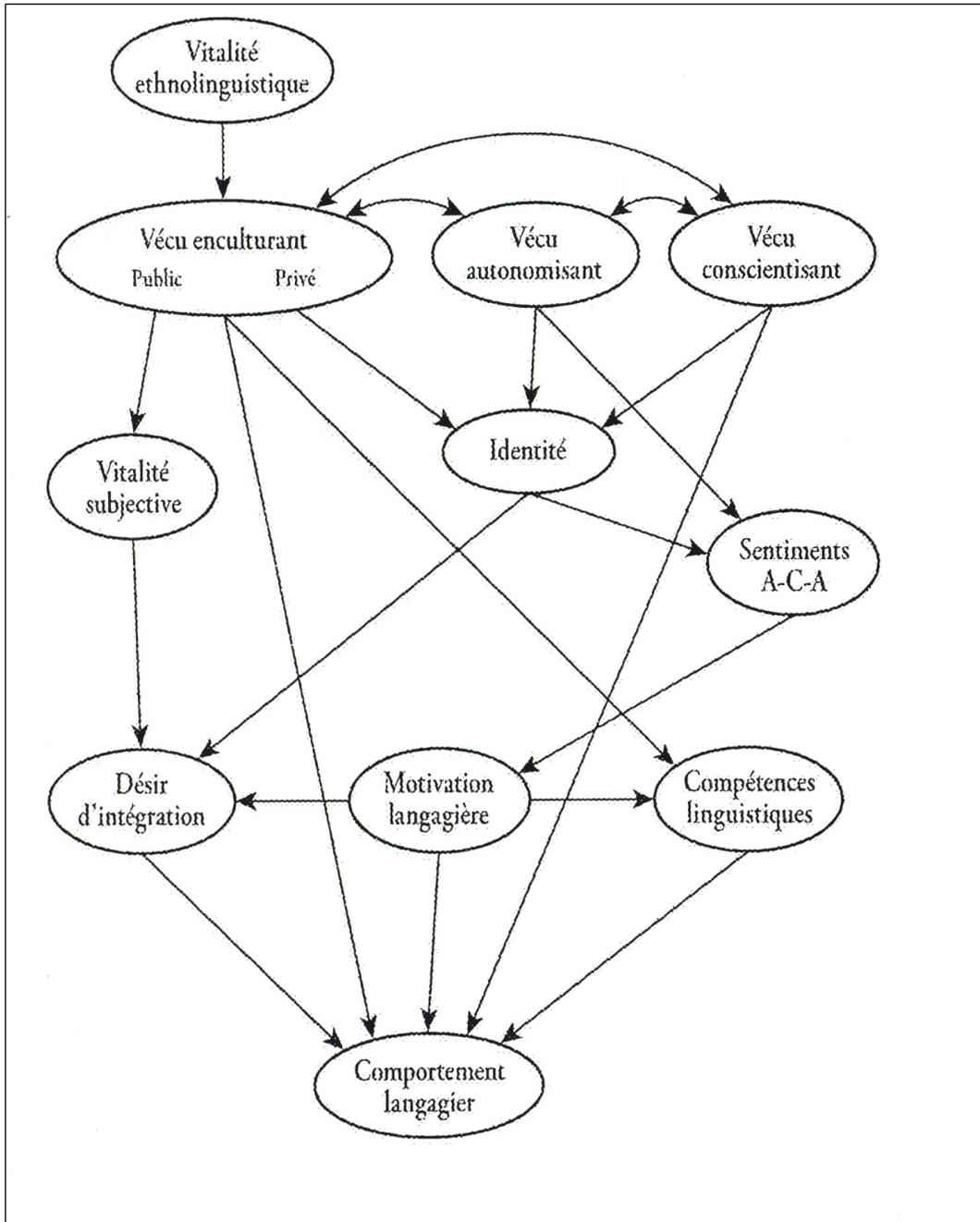
- 1- Il existe un lien direct entre la vitalité ethnolinguistique et le vécu enculturant.
[La vitalité ethnolinguistique, (...) est associée au degré de vécu enculturant dans la langue du groupe ; le vécu enculturant se subdivise en deux natures : un vécu de nature « privée » et un vécu de nature « publique ». Le vécu de nature « privée » (le réseau familial, les amis, l'ambiance langagière de l'école) entretient une relation directe avec l'identité ethnolinguistique. Tandis que le vécu de nature « publique » (contact avec la langue dans les établissements et l'affichage commercial et public) entretient une relation directe avec la vitalité ethnolinguistique subjective].
- 2- La vitalité subjective et l'identité sont étroitement reliées au désir d'intégration communautaire.
- 3- Il existe un lien direct entre le désir d'intégration communautaire et le comportement langagier. « Le désir d'intégrer l'endogroupe (...) entretient une relation directe avec le comportement langagier, c'est-à-dire avec le degré d'usage de la langue dans une variété de contextes ».
- 4- Les compétences linguistiques sont étroitement reliées au comportement langagier.
- 5- « Les trois types de vécus (le vécu enculturant, le vécu autonomisant et le vécu conscientisant) sont reliés à l'identité ethnolinguistique ».
- 6- L'identité ethnolinguistique et le vécu autonomisant sont étroitement reliés aux sentiments de base A-C-A (Sentiment d'autonomie, de compétence et d'appartenance)
- 7- Les sentiments de base A-C-A sont étroitement reliés à la motivation langagière autodéterminée.
- 8- « La motivation langagière autodéterminée entretient des relations directes avec les compétences langagières, le désir d'intégration communautaire et le comportement langagier ».
- 9- Le vécu enculturant et le vécu conscientisant sont étroitement reliés au comportement langagier.

Les travaux de recherches des concepteurs du modèle théorique [voir Landry et Allard (1994a, 1996), Landry et Bourhis (1997), Landry et Allard, (2005)] ont confirmé la validité de ces différentes relations qui lient les variables du modèle entre elles. Les relations entre les différentes variables seront présentées par un schéma à la page suivante. Rappelons que les variables sociolinguistiques qui composent ce modèle nous serviront de support conceptuel au cours de cette recherche.

Les composantes du modèle s'inscrivent dans une perspective qui cadre étroitement avec l'orientation de notre sujet, notamment tout ce qui est en rapport avec la socialisation langagière et culturelle d'un individu dans un environnement sociolinguistique donné.

En effet, ce modèle présente la socialisation langagière et culturelle comme pouvant se situer sur un continuum selon le degré auquel les apprentissages par expériences directes ou indirectes (par l'observation de modèle sociaux) favorisent l'acquisition de la langue et d'éléments de la culture du groupe (vécu enculturant), l'autodétermination du comportement langagier (le vécu autonomisant) ainsi qu'une conscience collective critique et un comportement engagé (le vécu conscientisant) selon Landry, Allard, Deveau (2007 : 37-38).

Tableau 2 : Modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé de Landry, Allard, Deveau et Bourgeois (2005)



2.4. Modèle macroscopique des déterminants du bilinguisme additif et du bilinguisme soustractif de Landry et Allard (1990)

Le recours à ce second modèle de Landry et Allard (1990) a pour but d'aborder les différents phénomènes qui sont liés au bilinguisme, une composante essentielle de cette étude. Le modèle de base de cette étude qui est le modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé de Landry, Allard, Deveau et Bourgeois (2005) ne traite pas particulièrement de ce phénomène. Les locuteurs enquêtés parlent au moins deux langues (le français et leur langue maternelle) et nous aurons à rendre compte de l'utilisation des deux langues et du type de bilinguisme qui est observé chez les élèves-maîtres, notre population d'enquête.

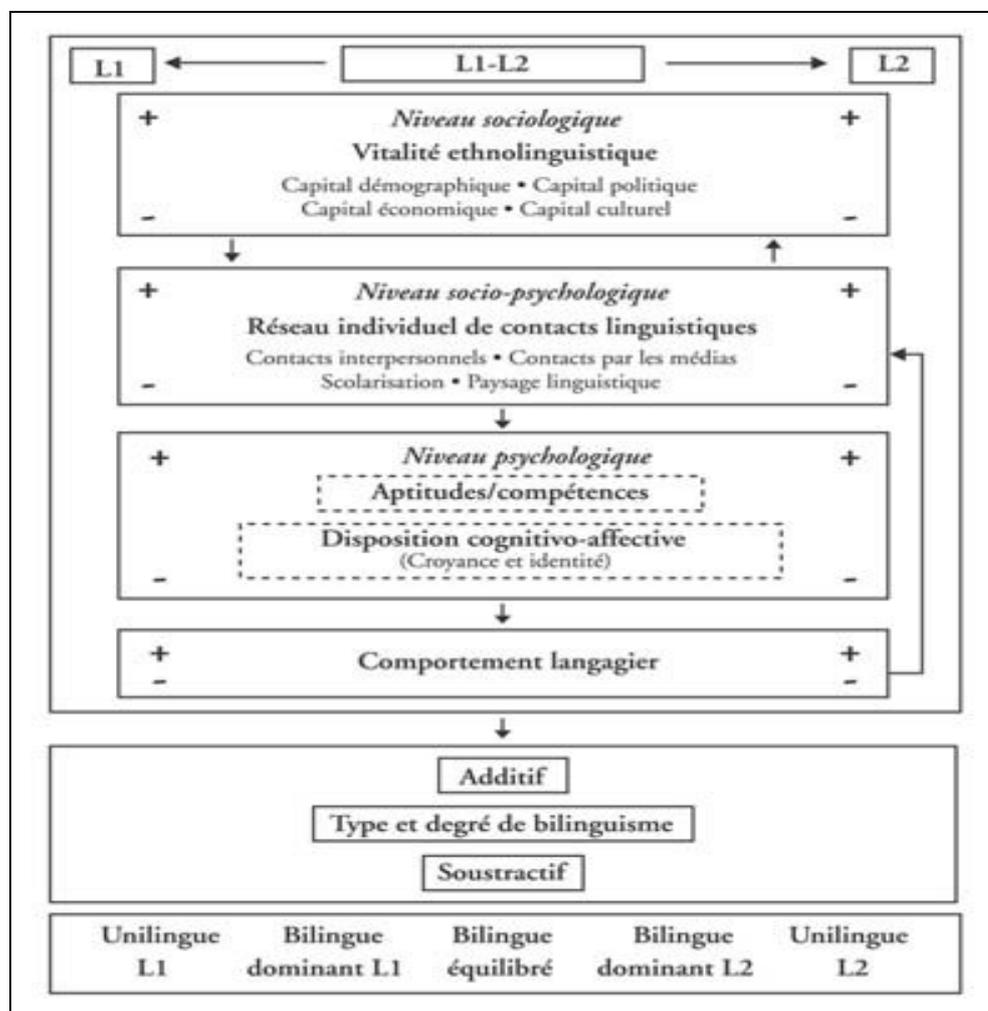
2.4.1. Les différents niveaux d'analyse du modèle

Le modèle conceptuel des déterminants du bilinguisme additif et du bilinguisme soustractif de Landry et Allard (1990) est constitué de trois niveaux d'analyses. Le premier niveau concerne le sociologique qui regroupe les dimensions démographiques et institutionnelles. Le deuxième niveau traite des phénomènes socio-psychologiques qui font le lien entre le social et le psychologique dans le déroulement des interactions langagières. Le troisième niveau concerne le domaine psycholangagier qui reflète le devenir de l'individu à la suite de sa socialisation langagière. Le comportement langagier du bilingue s'actualise à partir de l'interaction entre ces trois niveaux d'analyse. Ce modèle identifie particulièrement les facteurs déterminants du bilinguisme additif et du bilinguisme soustractif en faisant le lien entre, d'une part, les conditions sociales du bilinguisme et, d'autre part, les effets psychologiques vécus par la personne.

Selon les concepteurs du modèle (Landry et Allard (1990), « la vitalité de la langue sur le plan communautaire influencera les occasions d'utiliser la langue dans les contacts interpersonnels et dans des contextes socio-institutionnels. Cette expérience de la langue, à son tour, sera déterminante de la compétence langagière, de la disposition cognitivo-affective envers la langue et du comportement langagier ».

La nature additive ou soustractive du bilinguisme sera donc tributaire de l'expérience langagière de l'individu, en grande partie déterminée par la vitalité ethnolinguistique de la communauté selon Landry et Magord (1992 : 6)

Tableau 3 : Modèle des déterminants du bilinguisme additif et du bilinguisme soustractif de Landry et Allard (1990)



Le modèle des déterminants du bilinguisme additif et du bilinguisme soustractif que nous venons de voir a pour mérite d'identifier les types de bilinguisme et de fournir les conditions de leur développement.

Deux types de bilinguisme sont identifiés par le modèle :

- le bilinguisme additif ;
- le bilinguisme soustractif.

Le bilinguisme est dit additif lorsque l'apprentissage d'une langue seconde n'entraîne pas de perte linguistique partielle ou totale de la première langue. Dans ce cas, l'apprentissage de la langue seconde ne nuit pas au maintien de la première langue. À l'inverse, le bilinguisme est dit soustractif lorsque l'effet contraire du bilinguisme additif se produit. Dans ce cas, l'apprentissage de la langue seconde occasionne la perte partielle ou totale de la première langue.

Une définition plus large du bilinguisme additif a été proposée par R. Landry et R. Allard (1988). Cette définition se veut plus englobante du phénomène du bilinguisme en tenant compte de divers aspects dont :

- les aspects linguistiques ;
- les aspects cognitifs ;
- les aspects affectifs et comportementaux ;
- les dimensions sociales du bilinguisme.

Selon cette définition, « l'individu qui atteint un haut degré de bilinguisme additif :

a- aurait un haut niveau de compétence en langue maternelle et en langue seconde tant au plan de la communication interpersonnelle qu'au plan cognitivo-académique.

b- maintiendrait son identité ethnolinguistique et manifesterait des attitudes et des croyances positives envers les deux langues,

c- ferait une utilisation généralisée de sa langue sans diglossie, c'est-à-dire sans que celle-ci soit vouée à des fonctions sociales restreintes »³⁴

Les différentes variables de ce modèle nous serviront de variables complémentaires dans ce travail. Celle qui nous intéresse le plus dans ce modèle et qui n'apparaît pas dans le modèle de base de l'étude est la disposition cognitivo-affective. Cette composante, selon Allard et Landry (1994) regroupe des facteurs cognitifs, motivationnels et affectifs qui constituent la volonté d'apprendre une langue et de l'utiliser. Cette variable nous sera utile pour évaluer le désir et la motivation des élèves-maîtres à intégrer la communauté de leur langue maternelle et la communauté francophone et leur désir à s'identifier aux deux communautés.

³⁴ Landry, R., Allard, R., (1988). « L'assimilation linguistique des francophones hors Québec, le défi de l'école française et le problème de l'unité nationale », *Revue de l'Association canadienne d'éducation de langue française*, 16 (3). P.40.

CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Introduction

Dans les chapitres précédents de cette partie, nous avons présenté la problématique et le cadre théorique qui se rapportent à cette étude. Dans ce chapitre 3, nous présenterons la méthodologie adoptée pour conduire cette recherche. Compte tenu de la visée de cette étude, il était indispensable de réaliser un travail de terrain conséquent en vue de récolter des matériaux linguistiques analysables auprès d'une population de jeunes lettrés au Burkina Faso. Le choix de notre échantillon s'est porté sur les élèves-maîtres de ce pays. Le contenu de ce chapitre permettra de mieux cerner la méthodologie adoptée pour mener à bien cette étude.

Ce chapitre comprend six points : (3.0) la démarche méthodologique, (3.1) l'échantillon, (3.2) l'instrument utilisé, (3.3) la procédure d'administration des questionnaires écrits et oraux, (3.4) le traitement des données, (3.5) les limites de la recherche.

3.0 La démarche méthodologique

Dans le domaine de la sociolinguistique, l'une des méthodes les plus utilisées est la méthode d'enquête.

[En fait, dans le langage courant, le mot « enquête » signifie plus souvent : quête d'informations, collecte de témoignages, recherche pour savoir quelque chose. De façon générale, en sciences humaines l'enquête vise à obtenir des renseignements sur des individus ou sur une population donnée à propos de leurs opinions, leurs croyances ou leurs comportements]³⁵.

Dans le cadre de cette étude, nous avons opté pour cette démarche scientifique

³⁵ Jones (2000), cité par Zouali Ouafaa (2004 :145).

qu'est l'enquête. Les raisons de ce choix seront évoquées plus loin. La réussite de l'enquête est conditionnée par une rigueur méthodologique afin de réduire au mieux la subjectivité des résultats attendus. En choisissant la méthode d'enquête, plusieurs options s'offrent aux chercheurs : soit l'observation, l'entretien ou l'enquête par questionnaire. Pour notre part, nous avons opté pour l'enquête par questionnaire et l'entretien. Les entretiens ont pour intérêt, de produire des matériaux linguistiques observables directement à partir des productions langagières des répondants. L'enquête par questionnaire à elle seule présente quelques inconvénients dans la réalisation d'une étude de cette dimension. Raison pour laquelle, nous avons choisi de combiner l'enquête par questionnaire et les entretiens semi-directifs pour mener cette étude.

Selon Ouafaa (2004 : 146), il convient de noter qu'à partir des questionnaires, « le chercheur n'est pas en mesure de savoir si les réponses des sujets sont honnêtes et sincères, il ne peut pas s'assurer de la compréhension ni de l'interprétation qui sont faites des questions par les sujets. Enfin, les questions mal comprises, peuvent mener à des réponses non désirées par le chercheur ».

Ajoutons par expérience personnelle que la longueur des questionnaires peut décourager certains répondants lors du remplissage. En conséquence, certains répondants peuvent abandonner à mi-chemin le remplissage des questionnaires par lassitude, ou pire encore, ils peuvent répondre sans chercher à comprendre l'orientation des questions. Nous avons rencontré quelques faits isolés de ce genre au cours de cette enquête de terrain dans la première ENEP (Bobo-Dioulasso³⁶).

Pour pallier³⁷ cet inconvénient et gagner du temps dans les autres ENEP où nous sommes passés, nous avons procédé à une première lecture systématique des deux premières pages du questionnaire, suivie d'explications. Dans ces deux premières pages,

³⁶ Pendant le dépouillement, nous nous sommes rendu compte qu'une dizaine de questionnaires avait été rempli de moitié. Par conséquent, nous étions contraint de ne pas tenir compte de ces questionnaires dans les analyses.

³⁷ Démarche pratique que nous avons expérimentée sur le terrain.

il était demandé des renseignements généraux et le profil linguistique. Les enquêtés remplissaient leur questionnaire au fur et à mesure que nous leur expliquions le contenu de ces deux premières pages. La stratégie adoptée était de clarifier le sens et l'orientation des questions afin qu'ils ne remplissent pas à la sauvette les questionnaires. Cela a aussi permis d'accélérer le processus de remplissage. Une fois le procédé connu, les enquêtés poursuivaient avec aisance le reste du travail. Grâce à ce procédé, le reste de la tâche devenait plus facile à concrétiser. Au cours du remplissage des questionnaires, nous avons beaucoup parcouru les rangées pour fournir les explications nécessaires à ceux qui ne comprenaient pas certains détails du questionnaire. Cela a permis de réduire au maximum le risque d'avoir des questionnaires mal remplis et de nous assurer de la bonne compréhension des questions qui étaient posées.

Ainsi, les quelques inconvénients majeurs que nous avons soulevés plus haut ont pu être atténués avec quelques ajustements stratégiques pendant le remplissage des questionnaires écrits.

Dès lors, nous pensons que l'enquête par questionnaire est en mesure de produire d'excellents résultats de recherche. Cet instrument est l'un des plus utilisés dans le domaine de la recherche en sciences humaines à cause de sa performance et de son efficacité. Sa performance réside dans la capacité à recueillir en un temps record une masse de données importantes auprès d'un grand public. L'avantage qu'offre le questionnaire écrit est la facilité avec laquelle on peut l'adapter en fonction du contexte de l'étude et aussi en fonction de l'objet de l'étude. Son efficacité est prouvée par les résultats pertinents de nombreuses recherches menées en sciences sociales depuis son expérimentation par Gardner et Lambert (1959). Les travaux de Landry et Allard (1990), Landry et Allard (2005), et bien d'autres chercheurs en sont l'illustration.

Ces nombreuses raisons ont motivé notre choix de nous approprier cet instrument de recherche pour conduire cette étude. Pour rendre encore plus efficace ce travail, comme nous l'avons indiqué plus haut, nous avons eu recours à des enregistrements oraux pour compléter les questionnaires écrits. Quelques participants à l'enquête ont été interviewés, soit avant le remplissage du questionnaire, soit, juste après la séance de remplissage du questionnaire. Nous reviendrons un peu plus en détail sur la méthodologie des interviews plus loin dans ce chapitre.

3.1 L'échantillon

Composé de cinq groupes, l'échantillon de cette enquête provient des cinq Ecoles nationales des enseignants du primaire (ENEP) du Burkina Faso dont les répartitions sont³⁸ :

- ENEP de Loumbila : 89 participants ;
- ENEP de Bobo-Dioulasso : 90 participants ;
- ENEP de Ouahigouya : 96 participants ;
- ENEP de Fada : 99 participants ;
- ENEP de Gaoua : 79 participants.

Cet échantillon représente environ $\frac{1}{3}$ de la promotion 2006.

Le pourcentage des garçons et des filles ayant pris part à cette enquête ainsi que leurs niveaux de scolarité seront présentés dans la section des résultats.

³⁸ Il était prévu 100 personnes par ENEP, mais un certain nombre de questionnaires mal remplis n'ont pas été retenus pour insuffisance d'information constatée lors des dépouillements.

3.2 Les instruments

Tel qu'indiqué plus haut, deux principaux instruments ont été utilisés au cours de cette recherche : il s'agit d'un questionnaire écrit et d'une série d'entretiens semi-directifs menés sur les sites des cinq ENEP.

3.2.1. Le questionnaire écrit

Au cours de cette recherche, nous avons effectué un stage de recherche au Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE) à l'Université de Moncton (Canada) pour adapter le questionnaire de recherche du groupe VILeC au contexte de cette étude. Ce questionnaire comprend 24 pages et permet de dresser un panorama assez complet, organisé autour de différents points que nous pouvons globalement répartir en six parties :

- 1- renseignements généraux ;
- 2- attitudes face aux deux langues, vitalité ethno linguistique subjective, identité ethno linguistique et engagement identitaire ;
- 3- sentiment à l'égard des langues et comportement langagier ;
- 4- auto-évaluation de la compétence linguistique ;
- 5- les vécus langagiers ;
- 6- but de l'enseignement, le futur métier des enquêtés.

La partie une portant sur les renseignements généraux, examine le profil linguistique et le niveau de scolarité des enquêtés ainsi que celui de leurs parents, la profession de leurs parents et le lieu de naissance des enquêtés (village, province, pays). Ces renseignements de base, nous ont permis d'avoir des informations d'ordre linguistique, sociologique et sociolinguistique des participants à cette étude.

La partie deux est centrée sur les attitudes face à la langue maternelle et au français, la perception de la vitalité ethnolinguistique subjective des enquêtés ainsi que leurs identités ethnolinguistiques et leur engagement identitaire.

La partie trois du questionnaire mesure le désir d'intégration, les sentiments à l'égard du français et de la langue maternelle et le comportement langagier des enquêtés.

La partie quatre du questionnaire, relative à l'auto-évaluation des compétences linguistiques en français et dans la langue maternelle a permis aux enquêtés d'auto-évaluer leurs compétences linguistiques à l'oral, à l'écrit, en lecture et en compréhension aussi bien en français que dans leur langue maternelle.

La partie cinq, relative à l'évaluation des vécus langagiers, permet de recueillir des informations sur les vécus enculturants, les vécus autonomisants et les vécus conscientisants, aussi bien au niveau de la famille que dans les autres réseaux (social, public, médiatique).

La partie six fait un récapitulatif sur le but de l'enseignement, le futur métier des enquêtés, afin d'examiner les chances de promotion des langues nationales et du français dans l'enseignement primaire du Burkina Faso par les élèves-maîtres dans l'exercice de leurs fonctions.

Chacune de ces parties contient des stratégies de questionnement différentes, mais le principe des réponses est le même à partir des échelles qui vont de 1 à 9 et de 1 à 7 pour le dernier questionnaire. La longueur du questionnaire (24 pages) permet de croiser des réponses sur les différentes questions et cela permet de minimiser les risques d'erreur. Dans les lignes qui suivent, nous présenterons le contenu de chaque partie de ce questionnaire.

3.2.1.1. Partie 1 du questionnaire : renseignements généraux

La partie 1 du questionnaire comprenait six sections. Le tableau suivant donne une configuration des thèmes abordés et des différentes questions.

Thèmes	Enoncés
Section A: Renseignement de base	QA1 ³⁹ à QA4, QA5 ₁ et QA5 ₂
Section B : Langue maternelle et langues secondes	QB1 à QB5
Section C : Scolarisation et occupation des parents	QC1, QC2, QC3, QC4
Section D : Lieu de naissance	QD1 à QD10
Section E : Attitudes face à la langue maternelle	QE1 à QE26
Section F : Attitudes face au français	QF1 à QF26

Dans la première section (A), nous avons recueilli des renseignements sur l'âge, le sexe, l'école (ENEP de formation), le niveau de scolarité, la connaissance en écriture d'une ou de plusieurs langues nationales du Burkina.

Dans la deuxième section (B), les enquêtés ont fourni des renseignements sur leur profil linguistique ainsi que celui de leurs parents (père et mère). Par exemple, on demandait aux sujets : « Quelle est votre langue maternelle ? », « quelle est votre langue seconde ? », « connaissez-vous des langues autres que votre langue maternelle et votre

³⁹ Lire : Question A1..., etc. Ces abréviations correspondent à la numérotation du questionnaire de recherche, voir questionnaire en annexe, p.300-324.

langue seconde ? », « quelle est la langue maternelle de votre mère ? » et « quelle est la langue maternelle de votre père ? ».

Dans la troisième section (C), les enquêtés devaient préciser la profession de leurs parents ainsi que leur niveau de scolarisation.

Dans la quatrième section (D), les enquêtés devaient répondre aux questions en relation avec leur lieu de naissance (village, province, pays de naissance).

Dans la cinquième section (E) et la sixième section (F), une série de 26 questions permettait de recueillir des renseignements sur les attitudes face à la langue maternelle et face au français. La tâche des répondants consistait à indiquer pour chacun des 26 énoncés pourquoi ils/elles apprenaient ou utilisaient leur langue maternelle et le français. Ceci se faisait au moyen d'une échelle de 9 points, définie à une extrémité par « ne correspond pas du tout » et à l'autre extrémité par « correspond entièrement ».

Ne correspond pas du tout		Correspond peu		Correspond modérément		Correspond fortement		Correspond entièrement
1	2	3	4	5	6	7	8	9

3.2.1.2. Partie 2 du questionnaire : vitalité ethnolinguistique subjective, identité ethnolinguistique et engagement identitaire des enquêtés

La partie deux du questionnaire comprend trois grandes sections (G, H et I). Le tableau suivant donne une configuration des thèmes abordés et des différentes questions de cette partie.

Thèmes	Enoncés
Section Ga : Croyances par rapport à la communauté francophone et à la communauté de la langue maternelle : <i>ressources actuelles</i>	QGa1 à QGa8
Section Gb : Croyances par rapport à la communauté francophone et à la communauté de la langue maternelle : <i>ressources futures</i>	QGb1, QGb2, QGb3, QGb4.
Section Gc : Croyances par rapport à la communauté francophone et à la communauté de la langue maternelle : <i>ressources légitimes</i>	QGc1, QGc2, QGc3, QGc4, QGc5
Section Gd : Croyances par rapport à la communauté francophone et à la communauté de la langue maternelle : <i>désir d'intégration</i>	QGd1, QGd2, QGd3, QGd4, QGd5, QGd6, QGd7, QGd8
Section H : Identité	QHa, QHb, QHc, QHd, QHe
Section I : Identification aux communautés de langue française et aux communautés de la langue maternelle	QF1 à QF26 QI1 à QI12

Dans la première partie de la section G (Ga) les enquêtés étaient invités à indiquer la perception qu'ils avaient des ressources actuelles de la communauté francophone et de la communauté de leur langue maternelle. Ceci, selon leur région de provenance, dans les activités culturelles (théâtre, spectacle), à travers les programmes de télévisions, etc. Et ce, sur une échelle de 9 points allant de 1 « inexistant » à 9 « extrêmement nombreuses ».

Dans la seconde partie (Gb), les enquêtés étaient invités à indiquer sur une échelle de 9 points également, la perception qu'ils avaient des ressources futures de la communauté de leur langue maternelle selon leur région de provenance. Ils devaient,

par exemple indiquer, comparativement à la situation actuelle si dans 25 ans, dans leur région de provenance, les activités culturelles et les médias dans leur langue maternelle seront :

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Inexistants		Moins nombreux		Aussi nombreux qu'actuellement		Plus nombreux		Beaucoup plus nombreux

Dans la partie (Gc), les enquêtés étaient invités à indiquer leurs perceptions de la vitalité de leur langue maternelle et du français sur une échelle de 9 points en fonction de ce qui serait vraiment juste et équitable à leurs yeux dans leur pays.

Par exemple ;

Étant donné le nombre de personnes de ma langue maternelle et les francophones dans ma région de provenance,

... pour que les choses soient vraiment justes et équitables, les activités culturelles et les médias dans ma langue maternelle devraient être :

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Inexistants		Moins nombreux		Aussi nombreux qu'actuellement		Plus nombreux		Beaucoup plus nombreux

Dans la partie (Gd), six questions décrivaient un but, un souhait ou un désir. Les enquêtés étaient invités à indiquer sur une échelle de 9 points ce qu'ils souhaitent faire

dans leur région de provenance : par exemple, je veux assister à des activités culturelles (théâtre, spectacles, cinéma).

<i>... en langue française.</i>								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Jamais		Rarement		De temps en temps		Souvent		Toujours
<i>... dans ma langue maternelle.</i>								
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Dans la deuxième section (H), les enquêtés étaient invités à situer leurs identités en décrivant **qui ils sont** (sur les plans linguistiques, culturels et autres) en plaçant un X entre deux pôles (exemple non-Africain et Africain). Les enquêtés devaient placer le X à l'endroit qui selon eux, décrit le mieux **qui ils sont** pour chaque aspect considéré.

Par exemple Ha, selon ma culture (ma façon de penser, ma façon d'agir, mes intérêts, mes croyances, mes valeurs), je considère que je suis :

Non- _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ Africain
Africain

Dans la troisième section (I), les enquêtés étaient invités à s'identifier par rapport à la communauté de la langue française et par rapport à la communauté de leur langue maternelle en fonction d'une série de 12 énoncés. L'identification par rapport aux deux communautés s'est faite au moyen d'une échelle de 9 points allant de « correspond aucunement » à une extrémité à « correspond entièrement » à l'autre extrémité.

Exemple d'énoncé : Je m'identifie à la communauté.... – africanophone... ou francophone...

Correspond aucunement		Correspond peu		Correspond modérément		Correspond fortement		Correspond entièrement
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Si les enquêtés choisissent par exemple l'échelon de 7 points pour africanophone, ceci signifie qu'ils s'identifient fortement à la communauté africanophone et s'ils choisissent l'échelon de 3 points pour francophone, cela signifie qu'ils s'identifient peu à la communauté francophone.

3.2.1.3. Partie 3 du questionnaire : sentiment à l'égard des langues, comportement par rapport à la langue maternelle et comportement langagier

La partie trois du questionnaire comprend trois sections. Le tableau suivant présente une configuration des thèmes abordés et les différentes questions contenues dans cette partie.

Thèmes	Enoncés
Section J : Sentiment à l'égard des langues africaines et du français	QJa1 à QJa10 et QJb1 à QJb10
Section K : Comportement par rapport à la langue maternelle et par rapport à la culture	QK1 à QK12
Section L : Degré d'utilisation de la langue maternelle et du français	QL1 à QL20

Dans la section (J), les enquêtés étaient conviés à indiquer sur une échelle de 9 points leur degré d'accord pour les 10 énoncés qui décrivaient des sentiments par rapport à la langue maternelle et par rapport au français. Par exemple, Ja : Dans l'ensemble, quand j'ai à apprendre ou à utiliser ma langue maternelle, « c'est librement que je le fais » :

Pas du tout en accord		Peu en accord		Modérément en accord		Fortement en accord		Entièrement en accord
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Dans la section (K), les sujets devaient indiquer leur comportement par rapport à leur langue maternelle et par rapport à leur culture sur une échelle de 9 points. Ils devaient indiquer à quel degré les comportements contenus dans les 12 énoncés correspondaient à ce qu'ils font ou à ce qu'ils ont fait. Exemple d'énoncé : « Avec des amis, faire valoir l'importance de parler votre langue maternelle ». Le principe des réponses est le même que dans les sections précédentes.

Dans la section (L), les enquêtés étaient conviés aussi à situer sur une échelle de 9 points leur degré d'utilisation des deux langues, c'est-à-dire leur comportement langagier. Par exemple « avec mon père, je parle » :

Toujours en français		Plus souvent en français		Dans les deux langues également		Plus souvent dans ma langue maternelle		Toujours dans ma langue maternelle
1	2	3	4	5	6	7	8	9

3.2.1.4. Partie 4 du questionnaire : auto-évaluation de la compétence linguistique

La partie quatre du questionnaire invitait les enquêtés à faire une auto-évaluation de leurs compétences linguistiques. Il s'agit des niveaux de compétence linguistique perçus dans leur langue maternelle et en français. Les composantes de compétence linguistique traitées dans cette partie du questionnaire concernent la compétence en compréhension orale, la compétence à l'oral, la compétence en lecture et la compétence en écriture.

Sur une échelle d'évaluation de 9 points allant de (1) très faible à (9) très bonne, les sujets étaient invités à auto-évaluer leur niveau de compétence dans leur langue maternelle et en français sur 12 énoncés (voir questionnaire en annexe, section M).

Cette échelle d'évaluation est la suivante :

Très faible		Modérément faible		Modérée		Modérément bonne		Très bonne
1	2	3	4	5	6	7	8	9

3.2.1.5. Partie 5 du questionnaire : vécus langagiers et but de l'enseignement

Dans cette partie, les trois vécus langagiers, à savoir, le vécu enculturant, le vécu autonomisant et le vécu conscientisant qui constituent la socialisation langagière des enquêtés et le but de l'enseignement dans les établissements primaires ont été mesurés.

Les renseignements visés par cette partie du questionnaire traitent des points qui sont consignés dans le tableau suivant :

Thèmes	Enoncés
Section N : Contact avec des locuteurs de la langue maternelle et des francophones	QN1 à QN15
Section O : Réseau de communication par les médias	QO1 à QO13
Section P : Qualité des expériences vécues	QPa1, QPa2, QPa3, QPb1, QPb2, QPb3 QPc1, QPc2, QPc3
Section Q : Valorisation de la langue maternelle par l'entourage	QQ1, QQ2, QQ3, QQ4, QQ5, QQ6
Section R : Valorisation de la langue maternelle par différentes catégories de personnes	QR1, QR2, QR3, QR4, QR5, QR6
Section S : Expériences conscientisantes personnelles	QS1 à QS9
Section T : But de l'enseignement	QT1 à QT8

Dans la section (N), les enquêtés devaient indiquer sur une échelle de 9 points allant de 1 « toujours en français » à 9 « toujours dans la langue maternelle » leur fréquence de contact avec les locuteurs de leur langue maternelle et les francophones durant leur période de vie de 2 ans à 12 ans. Cet instrument a été conçu pour mesurer le comportement langagier des enquêtés.

Dans la section (O) les enquêtés étaient invités à estimer le degré de contact qu'ils ont eu dans les deux langues avec une variété de médias (télévision, radio, etc.). Les questions ont été mesurées sur la même échelle utilisée dans la section (N). Ici, on tente de mesurer le vécu enculturant par les contacts que les enquêtés ont eu avec les médias.

Dans la section (P), il fut demandé aux enquêtés de décrire les types de vécus qui ont consolidé leur socialisation langagière. L'échelle de mesure utilisée va de 1 « ne correspond pas du tout » à 9 « correspond entièrement ». Cet instrument a été conçu pour mesurer le soutien à l'autonomie, à la compétence et à l'appartenance à la langue maternelle.

La section (Q) et la section (R) ont été consacrées respectivement à mesurer les actions conduisant à valoriser la langue maternelle qui ont été faites en présence des enquêtés par leur entourage et par une catégorie de personnes. L'échelle de mesure va de 1 « jamais » à 9 « très souvent ». Cet instrument permet de mesurer un autre aspect du vécu conscientisant.

Dans la section (S), il fut demandé aux enquêtés d'indiquer à quel degré ils ont vécu des expériences conscientisantes personnelles dans leur langue maternelle. L'échelle de mesure va de 1 « ne correspond pas du tout » à 9 « correspond entièrement ».

Dans la section (T), les participants à l'enquête étaient invités à décrire leur degré d'engagement personnel par rapport à leur futur métier qui est l'enseignement dans les écoles primaires de leur pays. Ces énoncés portaient sur la valorisation de la culture et l'enseignement du français et des langues nationales dans les établissements primaires du pays.

L'échelle de mesure qui a été utilisée pour le français et la langue maternelle est la suivante :

Pas du tout d'engagement	Très peu d'engagement	Un peu d'engagement	Un engagement modéré	Un engagement modérément fort	Un engagement fort	Un engagement très fort
1	2	3	4	5	6	7

Par exemple, l'énoncé suivant était posé : Dans l'exercice de votre fonction dans le futur (enseignement), à quel degré seriez-vous engagé(e) à : « assurer l'apprentissage... » de votre langue maternelle. Si les répondants⁴⁰ choisissent par exemple l'échelon de 7 points, ceci signifie qu'ils éprouvent un engagement très fort à assurer l'apprentissage de leur langue maternelle à leurs élèves, si d'aventure cette langue était promue comme langue d'enseignement au Burkina Faso. Si, par contre, les répondants choisissent l'échelon de 4 points, cela signifie qu'ils éprouvent un engagement modéré à promouvoir par l'enseignement leur langue maternelle.

3.2.2. Les interviews semi-directives

Dans le but de conduire des entretiens semi-directifs pour compléter et confronter les données recueillies par questionnaire écrit, nous avons conçu un questionnaire oral qui nous a servi de guide pour animer les interviews. Voir questionnaire en annexe, p.325.

3.2.2.1. Conception d'un questionnaire oral

Ce questionnaire oral a été conçu en vue de faire produire des passages en français et dans la langue maternelle des enquêtés. Il vient compléter les réponses fournies dans la phase écrite. Ces interviews orales viennent compenser les limites objectives du questionnaire écrit qui repose essentiellement sur la bonne foi des réponses fournies par les enquêtés. En comparant par exemple chez un même locuteur le niveau d'estimation de sa compétence linguistique dans sa langue maternelle à travers le questionnaire écrit avec sa production orale dans sa langue maternelle, nous pouvons

⁴⁰ Il s'agit ici, de l'ensemble des enquêtés garçons et filles compris

aisément évaluer la qualité de la réponse écrite et voir s'il y a une concordance entre les réponses fournies à l'écrit et à l'oral. La plupart des interviewés ont pris part à l'enquête écrite et nous pouvons facilement les identifier à partir des différents codages des questionnaires pendant les différentes analyses.

Ce questionnaire oral contient les rubriques suivantes :

- identification du répondant ;
- profil linguistique ;
- utilisation de la langue maternelle dans une variété de contextes (présentation de la famille, du travail, conter comment se déroule le mariage coutumier⁴¹, etc.) ;
- utilisation du français dans les mêmes contextes que celui de la langue maternelle.

Ces différentes questions renvoient implicitement à répondre aux questions fondamentales de J. Fishman (1971), à savoir *qui parle quoi, avec qui, comment et où ?*

La question qui a trait au mariage coutumier a été explicitement posée en vue de mesurer le niveau de connaissance de la coutume et des traditions de la langue maternelle. Le mariage étant un rituel de grande importance en Afrique, il nous est apparu simple de nous appesantir sur ce concept pour tester les connaissances des coutumes de la langue maternelle et l'emploi des termes appropriés qui s'y rapportent. C'est aussi dans le souci de tirer une meilleure connaissance du niveau de compétence linguistique des élèves-maîtres que nous avons choisi d'analyser cette variable sous deux angles différents. Il s'agit d'une compétence orale « déclarée » à partir du questionnaire écrit et d'une compétence orale « observée » à partir des interviews.

⁴¹ Ce terme désigne le mariage traditionnel dans les sociétés africaines. Les cérémonies du mariage coutumier diffèrent d'un groupe ethnique à un autre. Cependant, le point commun reste l'implication active des deux familles concernées et par delà, les membres des deux communautés dont les enfants s'unissent par le lien sacré du mariage.

3.3. Procédure de passage des questionnaires écrits et des entretiens oraux.

Dans le but de mieux appréhender les difficultés que nous devions éventuellement rencontrer sur le terrain par rapport au contenu du questionnaire, nous avons pris soin de le tester auprès de dix étudiants Burkinabè de l'Université de Poitiers. Ce test nous a permis de relever quelques difficultés de compréhension contenues dans certaines sections auxquelles nous allions faire face une fois sur le terrain. Grâce à ce test, nous avons pu avoir une estimation du temps requis pour couvrir l'ensemble du questionnaire. Cette étape préliminaire nous a permis d'anticiper diverses questions qui pourraient surgir à tout moment sur le terrain.

Une phase de pré-enquête nous a conduit dans les différentes ENEP du Burkina Faso en janvier 2006. Au cours de ce voyage, nous avons eu l'occasion de rencontrer les responsables des 5 ENEP du pays. Ces différentes rencontres ont été l'occasion pour nous, d'exposer notre projet de recherche et d'obtenir l'autorisation des responsables pour conduire, dans de bonnes conditions, les enquêtes auprès de leurs élèves. C'est ainsi que nous avons pu définir le calendrier de passage au sein de chaque ENEP qui devait avoir lieu au mois de juin 2006. Toutes ces rencontres ont été concluantes et chaque responsable des ENEP a accordé un intérêt particulier à cette recherche qui s'adresse en premier lieu à leurs élèves.

3.3.1 Les questionnaires écrits

Le passage des questionnaires fut effectué dans les cinq ENEP du Burkina Faso auprès des élèves-maîtres de ces différents établissements. La carte ci-dessous permet de situer le trajet parcouru et la situation géographique des lieux de l'enquête. Dans

chaque ENEP, nous avons totalisé près d'une centaine de participants à l'enquête écrite. L'ensemble constitue un matériau de 453 questionnaires de 24 pages chacun.

Le tableau ci-dessous donne des éléments relatifs à la situation géographique des différentes ENEP.

ENEP	Province	Région	Distance de Ouagadougou	Carte Situation dans le pays
Bobo-Dioulasso	Houet	Haut-Bassin	360 km	
Fada N'Gourma	Gourma	Est	230 km	
Gaoua	Poni	Sud-Ouest	437 km	
Loumbila	Oubritenga	Plateau Central	15 km	
Ouahigouya	Yatenga	Nord	181 km	

Source : www.enep.bf

Pour administrer les questionnaires écrits dans les différents ENEP, nous avons eu accès aux amphis et aux salles de classes pouvant contenir au moins une centaine de places assises. Ainsi, à l'ENEP de Bobo-Dioulasso et de Fada N'gourma nous avons utilisé les amphis des deux établissements. Dans les autres ENEP (Gaoua, Loumbila et Ouahigouya) nous avons réparti les enquêtés dans deux salles de classe. Compte tenu du nombre important de réponses à fournir, nous avons jugé utile de diviser le questionnaire en deux parties afin de faciliter le travail. La durée moyenne de chaque session par questionnaire était de 1h 15mn.

Les répondants de chaque ENEP ont participé de façon attentive au remplissage des questionnaires. Après chaque session, nous avons eu quelques échanges avec les participants pour recueillir certaines impressions sur le contenu des questionnaires. Dans l'ensemble, ils ont trouvé l'activité enrichissante.

3.3.2. Les interviews (constitution du corpus oral⁴²)

Paul Cappeau et Magali Séjido (2005 : 6) rappellent que « Les corpus sont généralement constitués en vue d'une utilisation précise (étude syntaxique, enseignement, études des interactions, etc.) ». C'est dans l'optique de mener une étude sur les compétences et les interactions langagières entre le français et la langue maternelle des locuteurs que nous avons constitué ce présent corpus.

Dans le cadre de cette étude, entre 4 et 10 élèves-maîtres des 5 ENEP du Burkina ont été interrogés et enregistrés pour compléter les premières réponses recueillies au cours de l'enquête écrite. Les interviews ont concerné majoritairement les élèves-maîtres qui ont pris part au remplissage des questionnaires écrits et quelques-uns qui n'ont pas pu prendre part à cette phase écrite. Nous avons choisi d'interviewer un grand nombre de ceux qui ont pris part au remplissage des questionnaires écrit afin de pouvoir comparer les résultats de certaines réponses au cours des analyses. Par exemple, nous pouvons aisément confronter les éléments des compétences linguistiques « déclarées » dans le questionnaire écrit par rapport aux compétences linguistiques « observées », c'est-à-dire, les compétences linguistiques produites et observables à partir de la production langagière dans la langue maternelle et en français. Etant donné que nous sommes à la fois locuteur natif du moore, la langue majoritaire du pays et locuteur du dioula, nous avons mis à profit notre connaissance des deux langues pour mieux animer les interviews de ceux qui s'exprimaient dans ces deux langues. Notre connaissance de ces deux langues nous a été aussi très utile pendant la transcription et l'analyse des données du corpus oral en langue nationale.

⁴² Selon le *Guide des bonnes pratiques* (2005), cité par Paul Cappeau et Magali Séjido (2005 : 5), le corpus est une collection ordonnée d'enregistrements de productions linguistiques orales et multimodales.

3.4. Traitement des données

Le traitement informatique des données a concerné le contenu des réponses de l'enquête par questionnaire. Les matériaux linguistiques oraux recueillis auprès des élèves-maîtres ont été analysés séparément. Avant de procéder à l'analyse des données de l'enquête par questionnaire, nous avons accompli un important travail de dépouillement des questionnaires d'enquête. Les 453 questionnaires ont été codés à raison de 150 codes par feuille et entrés sous format électronique afin de pouvoir analyser ces données avec le logiciel SPSS⁴³ (Statistical Package for the Social Sciences). Ce travail nous a demandé une concentration soutenue pour éviter des risques d'erreurs qui pourraient entacher le travail et altérer les résultats fournis.

3.4.1. Analyses statistiques

Les différentes techniques d'analyses utilisées avec le logiciel SPSS pour analyser les données de l'enquête écrite reposent essentiellement sur l'analyse factorielle et la régression multiple. Les procédures suivantes ont été utilisées pour analyser les données :

- 1- La procédure « CROSSTAB » a été utilisée pour faire le calcul des pourcentages des participants à l'enquête écrite ayant donné les différents choix de réponses à chacune des questions. Cette procédure permet de comparer les pourcentages en

⁴³ Le logiciel SPSS (Statistical Package for Social Sciences) sous Windows est un outil d'analyse statistique particulièrement conçu pour les étudiants en méthodologie d'enquêtes ou ceux des disciplines liées aux sciences humaines, ainsi que toute personne travaillant en tant qu'analyste de marché, économiste et professionnel du domaine social. Il permet principalement de réaliser la codification, la saisie, la manipulation et l'utilisation des données à l'aide des fonctions informatiques et statistiques de base disponibles dans ce programme. Cf. le site suivant pour plus de détail : (<http://www.umoncton.ca/longd03/TheorixDownload/Introduction%20SPSS.pdf>)

fonction des cinq ENEP enquêtées (ENEP de Loumbila, de Bobo-Dioulasso, de Fada, et l'ENEP de Ouahigouya). Ce programme « CROSSTAB », permet également d'avoir les pourcentages de l'ensemble de l'échantillon des cinq ENEP.

- 2- La procédure « FACTOR » a été utilisée pour faire des analyses factorielles sur l'ensemble des scores du vécu langagier des élèves-maîtres et sur l'ensemble des scores des variables indépendantes telles que : la vitalité subjective, le désir d'intégration, l'identité ethnolinguistique, la motivation langagière, la compétence langagière et l'engagement à promouvoir les langues par l'enseignement.

« Les analyses factorielles permettent de réduire le nombre des scores d'un ensemble de données en regroupant ensemble tous les scores qui sont fortement interreliés et qui peuvent être interprétés comme constituant un ensemble indépendant des autres regroupements de variables. Chaque facteur ou ensemble de données indépendants peut après être relié à d'autres scores »⁴⁴.

Les scores factoriels ont été ensuite utilisés pour faire des analyses de régression multiples grâce au programme « REGRESSION ». C'est grâce à ce programme qu'on arrive à analyser la proportion de la variance des scores des variables dépendantes (vitalité subjective, désir d'intégration, etc.) qui peut être relié aux différents scores factoriels du vécu langagier (le vécu enculturant, le vécu autonomisant et le vécu conscientisant), ceux-ci étant des variables indépendantes.

3.4.2. Traitement des matériaux oraux

Les matériaux oraux ont aussi fait l'objet d'un traitement. Nous avons transcrit les différentes interviews sous traitement de texte. Deux formes de transcription ont été adoptées : la transcription phonétique⁴⁵ et orthographique. Les données orales étaient stockées sur des CD-ROM par groupe et par ENEP. Au total, une quarantaine d'enregistrements d'environ 10-15 minutes chacun constitue les données orales de cette

⁴⁴ R. Landry et R. Allard. (1994), *Profil sociolangagier des francophones du Nouveau-Brunswick*, CRDE, p.28.

⁴⁵ La transcription phonétique implique généralement l'emploi d'un code stable, donnant une image aussi fidèle que possible de la chaîne parlée. J., L. Duchet (1981 : 50).

recherche. Il faut compter près de 15 minutes de travail pour transcrire une minute de parole. Là encore, l'engagement requis du chercheur est particulièrement important pour le traitement des matériaux oraux.

Pour transcrire les différents enregistrements, nous nous sommes appuyés sur les conventions de transcription du groupe DELIC (2006). Ces différentes conventions sont présentées en annexe p.326.

3. 5. Les limites de la recherche

Les limites objectives de cette recherche sont essentiellement liées au manque de données de terrain sur le pourcentage de locuteurs de toutes les langues nationales en fonction des différentes provinces du Burkina Faso. Les données disponibles sont celles relatives au recensement de la population de 1996 dont les données concernent les langues nationales les plus parlées dans les différentes régions, en l'occurrence, le moore, le dioula et le ffulde. Il aurait été plus profitable pour nous de disposer des données de recensement de toutes les communautés linguistiques vivants au Burkina en fonction de chaque province. Ce manque de données ne nous a pas facilité la tâche au niveau de la mesure de la vitalité de chaque communauté linguistique représentée dans notre échantillon.

Par conséquent, les réponses que nous avons obtenues au niveau de la variable démographique de la langue maternelle des enquêtés sont quelques peu imprécises. Aussi, nous avons pu constater pendant les différentes analyses que les enquêtés ont eu du mal à estimer la proportion des locuteurs de leurs langues maternelles respectives. En plus de ces observations, nous n'avons pu exploiter que les enregistrements oraux de deux langues nationales : le moore et le dioula, bien que le Burkina Faso comporte une multitude de langues nationales. Notre connaissance des deux langues nous a guidé dans

ce choix. Il aurait été encore plus profitable de pouvoir analyser les entretiens obtenus dans les autres langues nationales. Ceci aurait étoffé davantage notre corpus oral en la rendant encore plus riche que celui que nous avons pu exploiter dans ce présent travail.

La partie II que nous abordons dans les pages qui suivent, permettra de présenter le contexte sociolinguistique dans lequel cette recherche a été menée. Cette partie s'organise autour de trois chapitres. Le chapitre I ouvre un aperçu sur la situation sociolinguistique du pays, le chapitre II présente le champ de l'étude et le chapitre III retrace la situation des langues nationales et du français dans le système éducatif burkinabè. L'ensemble de ces développements permet de mieux appréhender le contexte et les langues mises en situation dans cette étude.

PARTIE II : CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE DU BURKINA FASO

- Chapitre I : Aperçu sur la situation sociolinguistique du Burkina Faso
- Chapitre II : Champ de l'étude et présentation des concepts de base
- Chapitre III : Situation des langues nationales et du français dans le système éducatif

CHAPITRE I : APERÇU SUR LA SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE DU BURKINA FASO

Introduction

Ce chapitre sera consacré à la présentation du pays et de l'environnement sociolinguistique dans lequel cette étude sera menée. Il sera aussi question de présenter les différentes langues qui sont parlées sur le territoire burkinabè et les statuts de ces langues.

1.0. Brève présentation du pays et de l'environnement sociolinguistique

Le Burkina Faso (anciennement Haute-Volta) se situe dans la boucle du fleuve Niger en Afrique occidentale. Ce pays compte 13 régions subdivisées en 45 provinces et 350 départements sur une superficie de 274 200 km². Les distances extrêmes à l'intérieur du pays sont de 480 km du nord au sud et de 820 km d'est en ouest. Pays enclavé, le Burkina Faso est situé à 600 km de la côte atlantique. Ouagadougou est la capitale politique de ce pays et Bobo-Dioulasso, la capitale économique. Le pays est limité au nord par le Mali, au sud par le Togo et le Ghana, au sud-est par le Bénin, à l'est par le Niger et au sud-ouest par la Côte d'Ivoire. Ancienne colonie française, le Burkina actuel a accédé à l'indépendance politique le 05 août 1960 sous l'appellation de Haute-Volta. C'est en 1984, sous la révolution⁴⁶ que le pays fut baptisé Burkina Faso, "pays des hommes intègres".

« De 7.964.704 habitants en 1985, la population du Burkina Faso a atteint 10.312.609 habitants au recensement général de la population et de l'habitat de 1996, soit un taux de croissance de 2,38 %. Avec ce taux de croissance, la population burkinabè est estimée à 12.825.906 habitants en 2005 » INSD (2005 : 19).

⁴⁶ Le 04 août 1983 marque l'avènement du Conseil national de la révolution (1983-1987) en Haute-Volta, date historique marquant la prise du pouvoir de Thomas Sankara.

Sa densité est d'environ 48 habitants/km². Les habitants du Burkina Faso sont des "Burkinabè". Cette appellation (*Burkinabè*) est un mot composé du moore (*Burkina* qui signifie *intègre*) et du suffixe⁴⁷ (*-bè*) en fulfulde, la langue des Peul. La cartographie ci-dessous présente une vue d'ensemble de ce que nous venons de décrire (pays limitrophes, principales villes, etc.).



http://cles.du.monde.free.fr/rubriques/explorez_burkina/carte.htm

⁴⁷ Ce suffixe (*-bè*) désigne la marque du pluriel en fulfulde.

Les dimensions culturelles de ce pays sont perceptibles à l'échelle nationale et internationale. À titre illustratif, on a des manifestations culturelles de grandes importances telles que la *Semaine nationale de la culture* (SNC) créée en 1983 et le *Festival panafricain du cinéma et de la télévision de Ouagadougou* (FESPACO) créé en 1968. Ces manifestations culturelles font du Burkina un pôle de la culture africaine à chaque événement.

Sur le plan économique, le pays fait partie des PPTE⁴⁸. L'agriculture joue un rôle important dans l'économie du Burkina Faso. Cette activité représente 34,1 % du PIB du pays et elle occupe 80% de la population active selon les sources officielles⁴⁹.

À l'intérieur du pays, l'exode rural est important vers Ouagadougou, la capitale. L'importance du flux migratoire vers cette ville a favorisé son explosion démographique au cours des vingt dernières années. En effet, la ville de Ouagadougou ne comptait qu'environ 400 000 habitants il y a une vingtaine d'années. Aujourd'hui, cette ville compte environ 1. 104.200 habitants selon les données de l'INSD (2007). Le flux de migration externe des Burkinabè est important vers les pays voisins, notamment en Côte d'Ivoire où vivent plus de deux millions de ressortissants burkinabè. Sur le plan linguistique, ces vagues de migrations (interne et externe) contribuent à l'acquisition d'autres langues

car « l'individu isolé ou le petit groupe qui se rend à l'étranger ou qui s'expatrie aura, en général, un intérêt évident à apprendre aussi bien que possible la langue du pays de destination, car il ne peut guère espérer forcer les habitants de ce pays à apprendre la sienne »⁵⁰

⁴⁸ Pays pauvre très endetté.

⁴⁹ http://www.statistiques-mondiales.com/burkina_faso.htm, en date du 21/10/2008.

⁵⁰ A. Martinet, *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin ; 1970, p.165.

Nous pouvons illustrer ce fait par l'exemple des différents groupes ethniques du pays non mooréphones qui viennent s'installer à Ouagadougou. Ces différentes communautés linguistiques s'intéressent à la fois au moore et au français en vue de faciliter leur intégration au milieu des mooréphones et des francophones résidant à Ouagadougou. C'est le cas par exemple de la communauté Lyèla vivant à Ouagadougou qui a été l'objet de l'étude de Batiana (2006) qui a cherché à analyser au sein de cette communauté, « le comportement linguistique et les représentations linguistiques en milieu plurilingue ».

L'auteur note que « pour les Lyèla, quel que soit la génération, le lyèlé est la langue porteuse de leur identité ethnique et culturelle tandis que le moore comme le français ne sont rien d'autre que des moyens de communication » Batiana (2006 : 18).

Ce qui confirme de facto que l'intérêt porté à l'apprentissage du français et à la langue moore dans ce contexte, par les groupes ethnolinguistiques non mooréphones et non francophones est étroitement lié à un besoin de communication.

La configuration sociolinguistique de la ville de Ouagadougou est un indicateur de la dimension plurilingue de ce pays. Le Burkina Faso fait partie des dix-sept pays d'Afrique noire dits « francophones ». La colonisation a donc laissé pour héritage linguistique la langue française aux Burkinabè. Avant l'invasion coloniale en 1896, le français était entièrement inconnu « des Moose du Moogo, des Gulmantche du Gulmu, des Bissa du Bisano, des Pulo du Djelgodi.... »⁵¹

Ces différents groupes ethnolinguistiques du Burkina actuel ne s'exprimaient que dans leurs langues maternelles respectives. À cette époque, ce pays était unifié dans la tradition « *moaga*⁵² » sous la supervision de l'empire mossi. Avant de capituler, ce

⁵¹ Albert Ouédraogo : (2004) « *Langues nationales et langue officielle à travers la chorale de Kongoussi* » In Actes du colloque sur le développement durable, Ouagadougou, 1- 4 juin, p. 77.

⁵² Tradition des Mossi, l'ethnie majoritaire.

légendaire empire mossi avait résisté à la pénétration coloniale et rejeté en bloc toutes les civilisations extérieures. Ces faits historiques montrent que l'implantation du français au XIX^e siècle en Afrique noire et au Burkina Faso en particulier ne s'est pas faite sans résistance. Par une conquête militaire et grâce à l'effort d'évangélisation et au développement de l'appareil scolaire, le français s'est progressivement implanté au Burkina Faso. C'est dans ce contexte que le français fut diffusé dans cette ex-colonie française. La diffusion du français au Burkina Faso a donc permis à une fraction de la population burkinabè de s'approprier la langue française au cours de leur socialisation langagière et culturelle. Jadis, le français était une langue essentiellement pratiquée par une minorité scolarisée. De nos jours, on constate une augmentation des locuteurs francophones au sein de la société burkinabè. En effet, les Burkinabè urbanisés non scolarisés s'intéressent de plus en plus au français et cela a considérablement augmenté le pourcentage de francophones burkinabè ces dernières décennies.

Aujourd'hui, les langues nationales, parlées par près de 13 millions de citoyens au Burkina Faso sont peu valorisées dans leur propre milieu d'expression. De par la Constitution⁵³ burkinabè, « seul le français a le statut de langue officielle au Burkina Faso ». Cet article 36 du titre II de la Constitution burkinabè fait du français une langue "haute" par rapport aux langues nationales qui sont des "langues basses", entérinant ainsi la diglossie⁵⁴ entre les langues au Burkina Faso.

Cependant, tous les efforts consentis en faveur du français n'ont pas encore permis à la langue française de conquérir une masse importante de locuteurs à l'échelle nationale à l'instar du moore, la langue majoritaire du pays.

⁵³ Article 36 du titre II de la Constitution burkinabè de 1991.

⁵⁴ Ce concept de diglossie est apparu pour la première fois sous la plume de Charles Ferguson (1959) qui l'utilisa à cette époque pour désigner la « coexistence dans une même communauté de deux formes linguistiques qu'il baptisa "variété basse" et "variété haute", in Calvet, Louis-Jean : 2002, *Que sais-je ? La sociolinguistique*, PUF, Paris, p. 42.

Bien que le français reste sociologiquement minoritaire sur l'ensemble du territoire burkinabè, l'emploi de cette langue dans la capitale dépasse aujourd'hui le cadre institutionnel. À Ouagadougou, l'emploi du français se déploie de plus en plus dans le secteur informel.

Malgré l'absence de statistique fiable, le constat de terrain nous permet d'avancer que le nombre de locuteurs du français dans la capitale burkinabè (Ouagadougou) est en pleine croissance. Ce phénomène est lié à l'intérêt porté au français par les non-lettrés qui vivent à Ouagadougou et à l'accroissement du taux de scolarisation dans cette ville par rapport aux petites villes et campagnes du Burkina Faso. En effet, le français est devenu une langue véhiculaire⁵⁵ dans divers milieux de la ville de Ouagadougou. Cette langue est parlée au marché, au cinéma, dans les centres de transport, dans l'administration, dans les écoles, etc.

L'implantation du français dans cette ville est visible aussi à travers le paysage linguistique. Dans presque toutes les villes, les affichages publics et l'ensemble des enseignes sont transcrits soit en français, soit en langue nationale (en moore ou en dioula le plus souvent), ou alternativement en français et en langue nationale (français/moore, ou français/dioula le plus souvent).

Au sein d'une minorité de familles citadines instruites, le français est parfois utilisé majoritairement au détriment de la langue maternelle. Le recours systématique au français dans ces familles est parfois lié au fait que le père et la mère de famille ne partagent pas la même langue maternelle. Dans certaines circonstances, le souci de favoriser la réussite des enfants à l'école conduit certains parents d'élèves instruits à communiquer régulièrement en français avec leurs enfants au sein de leurs familles.

⁵⁵ Une langue véhiculaire est une langue utilisée pour la communication entre des groupes qui n'ont pas la même première langue. Louis-Jean Calvet, 2002, *la sociolinguistique*, 4^e édition, que sais-je, PUF, p.40.

Excepté ces cas que nous venons d'évoquer, le français reste très peu utilisé dans le réseau familial au Burkina Faso. I. Diallo (2004) souligne que « le français n'est toujours parlé en famille que par 0,01% des Burkinabè ».

Si l'emploi du français dans les grandes villes comme Ouagadougou et Bobo-Dioulasso devient de plus en plus important dans certains milieux, cela n'est pas encore le cas en zone rurale où le français reste considéré par les populations comme la langue des "Blancs". La langue française étant assimilée à la couleur de la peau blanche comme le conçoivent si bien les mooréphones qui désignent la langue française en moore par "*nasaarende*" et les dioulaphones par "*toubaboukan*", c'est-à-dire la langue des "Blancs". En conséquence, tout Burkinabè qui parle mieux le français que sa langue maternelle peut être parfois assimilé par certains de ses confrères à un "*Nasaara*" en moore ou à un "*Toubabou*" en dioula. En réalité, il s'agit d'un cri d'alarme pour signifier que ce dernier a perdu la maîtrise de sa langue maternelle. Ce qui conduit irréversiblement au bilinguisme de type soustractif. Ce type de bilinguisme est intimement lié à l'apprentissage du français et à son utilisation quotidienne dans la vie de tous ceux qui sont instruits en français.

Au Burkina Faso, deux zones se distinguent au niveau des pratiques langagières des populations. Il s'agit des zones rurales et des zones urbaines. En zone rurale, le comportement langagier des populations reste fortement marqué par le monolinguisme. En effet, chaque groupe ethnolinguistique jouit d'un espace de rayonnement qui lui est propre en milieu rural.

« En réalité, près de 90 % des Burkinabè habitent en zone rurale où les contacts entre communautés linguistiques sont peu fréquents »⁵⁶.

Tandis qu'en milieu urbain, le multilinguisme est assez développé à cause de la rencontre des populations d'ethnies diverses du pays dans les principales villes comme

⁵⁶ André Batiana et Gisèle Prignitz, (1993), « Chocs de langues à Ouagadougou » in *Afrique contemporaine*, numéro spécial, 4^e trimestre, p.98.

Ouagadougou et Bobo-Dioulasso. En effet, presque la totalité des groupes ethniques qui composent le tissu linguistique du pays sont représentés dans ces deux grandes villes à des proportions variées en fonction des communautés ethnolinguistiques. La communauté ethnolinguistique mooréphone est dominante à Ouagadougou et la communauté ethnolinguistique dioulaphone est dominante à Bobo-Dioulasso.

Cette rencontre des populations d'ethnies diverses crée des brassages inter-ethniques et favorise le contact des langues en milieu urbain. Il s'agit du contact de langues entre les langues ethniques d'une part, et d'autre part, du contact de langues entre le français et les langues ethniques, notamment, le contact français/moore et français/dioula. Rares aujourd'hui sont les Burkinabè vivant en milieu urbain et ne possédant qu'une seule langue dans leur répertoire linguistique. Ce qui témoigne de la liberté de langue dont jouissent les Burkinabè.

Cette liberté de langue est définie « comme le droit de l'individu face à l'état d'utiliser librement n'importe quelle langue, oralement et par écrit » selon la terminologie de Schäpi [(1971 :51), cité par Lüdy et Py (2002 :4).

A Ouagadougou par exemple, le répertoire linguistique des Ouagalais qui s'expriment en français peut se présenter de manière suivante :

- 1- Pour les Mossi : moore + français+ (autre(s) langue(s)).
- 2- Pour les non Mossi : Lm + (moore) + français + (autre(s) langue(s))

Lm est la langue maternelle et les parenthèses traduisent la compréhension éventuelle du moore et d'autres langues par les locuteurs.

Une enquête menée par Claude Caitucoli sur le multilinguisme familial à Ouagadougou et ayant pris en compte 30 concessions⁵⁷ (habitations) de la ville de Ouagadougou avait permis à l'auteur de tirer les conclusions partielles suivantes :

⁵⁷ Le terme concession renvoie ici à un groupement de gens qui vivent sur un même patrimoine immobilier sans être forcément de la même famille.

« On remarque que l'utilisation du moore et du français est possible dans toutes les concessions. Deux concessions seulement sont potentiellement bilingues français/moore (no 7 et no 12). Les autres sont au moins trilingues moore/français/jula ». Caitucoli (1993 : 39)

Notons que ces conclusions partielles ne rendent pas compte de la situation globale de la configuration sociolinguistique de la ville de Ouagadougou qui est encore plus complexe au vu de la diversité de langues qui s'y trouvent.

Dans ce pays, très peu de langues sont véritablement en contact avec le français. Parmi la soixantaine de langues du pays, trois seulement sont véritablement en contact avec la langue française. Il s'agit du moore du dioula et du fulfulde.

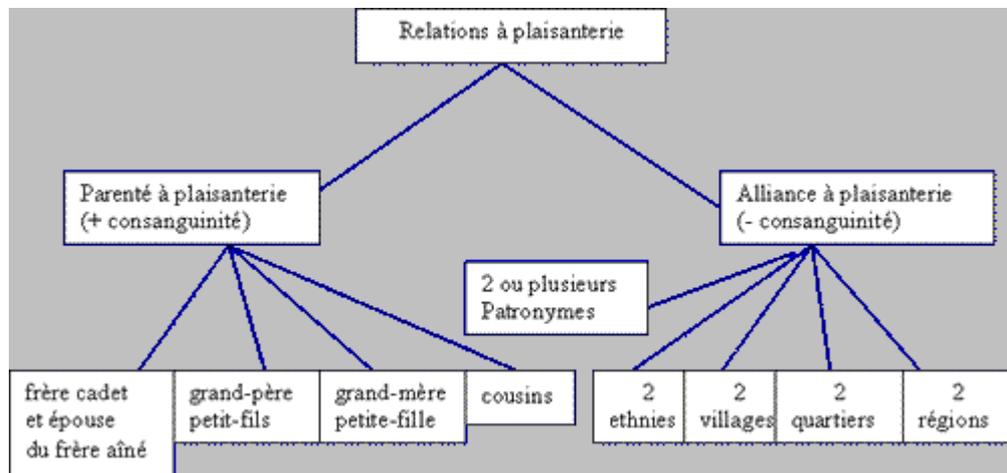
Trois langues : le moore, le dioula et le français jouent le rôle de langues véhiculaires intercommunautaires en milieu urbain. Le contact entre le français et les autres langues nationales du Burkina est très peu perceptible.

Il convient de souligner que la "marginalisation" des langues nationales a contribué à développer un certain complexe chez ceux qui n'ont pas eu la chance de fréquenter les écoles classiques. D'ailleurs, certains jeunes ou adultes qui ont été alphabétisés exclusivement dans leur langue maternelle ou dans l'une des langues nationales ne peuvent valoriser pleinement leur compétence en langue nationale sur le marché de l'emploi. Seuls les diplômés des écoles classiques, ayant une certaine maîtrise du français, la "*langue des Blancs*" ont droit de cité pour concourir aux différents postes de la fonction publique.

Dans ce pays, on peut constater qu'un climat fraternel unit les diverses communautés ethnolinguistiques. Cette entente cordiale est souvent appuyée par les relations de parents à plaisanterie⁵⁸ entre les différents groupes ethniques qui composent

⁵⁸ « Les parentés à plaisanterie sont des libéralités et des licences verbales entre individus du même groupe ethnique ou entre groupes différents. L'objectif de telles pratiques est de générer une certaine convivialité entre groupes qui partagent le même espace. L'origine de ce jeu viendrait d'une légende (vraie ou fausse) comme toutes les légendes entre deux protagonistes ». Napon (2006)

le peuple burkinabè. Ces parents à plaisanterie s'organisent dans le tissu social comme suit :



Source : « *Aspects linguistiques et sociolinguistiques de l'alliance à plaisanterie entre quelques groupes ethniques en milieu urbain* », Napon (2006)

C'est dans ce contexte sociolinguistique particulièrement marqué par les phénomènes liés aux contacts de langues que nous avons mené la présente recherche.

1.1. Présentation des langues nationales du Burkina

Sur le plan sociolinguistique, les différentes langues attestées au Burkina Faso sont employées différemment en fonction des situations géographiques et des classes sociales des locuteurs. Sur le plan typologique, la cartographie linguistique du Burkina Faso est essentiellement composée de trois grandes familles de langues :

"the gur of voltaïque language (about 60%), the manden language (about 20%), and the Atlantic language represented by fulfulde" Gérard K. (2000 :17).

Les trois langues majoritaires du Burkina, en l'occurrence le moore, le dioula et le fulfulde font respectivement partie du groupe gur, du groupe mande et du groupe ouest-atlantique. À ces trois grandes familles de langues, s'ajoutent le groupe

nilo-saharien et le groupe afro-asiatique. Le tableau ci-dessous présente la typologie des 59 langues nationales ainsi leur localisation sur le territoire burkinabè.

Tableau 4: Présentation des différentes langues nationales du Burkina Faso

G = Gur, M = Mandé, OA = Ouest-atlantique, NS = Nihilo-saharien

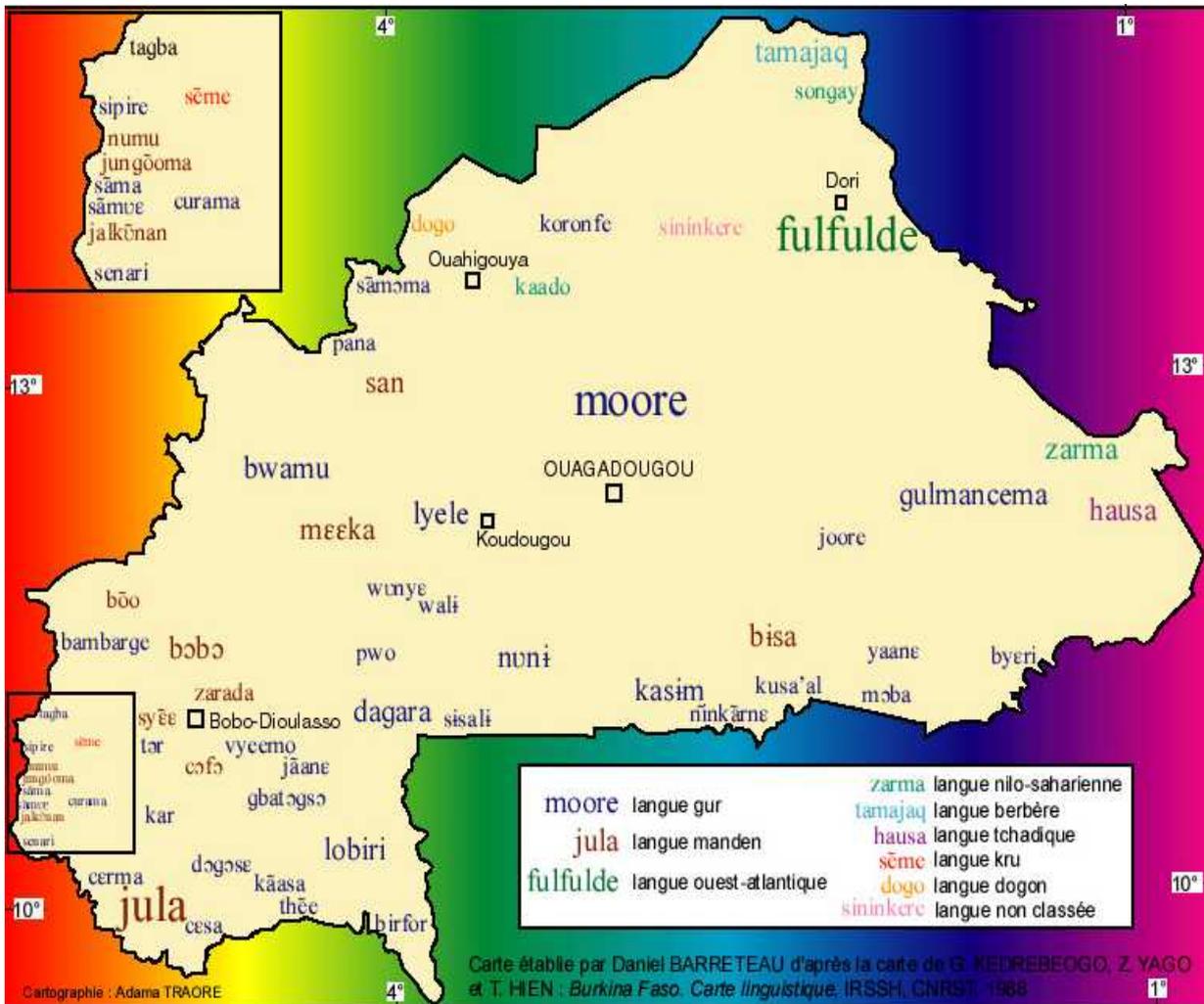
Langues	Classification	Localisation
1. bambarge	G	Kenedougou
2. birifor	G	Bugriba
3. bisa	M	Bulgu
4. bobo	M	We
5. bōnkan	M	We
6. bwamu	G	Kossi, Banwa, Tui, Muuhu
7. byali	G	Tapoa, Komanjari
8. cërme	G	Komoé
9. cësa	G	Komoé
10. cefo	G	Komoé
11. curuma	G	Komoé
12. dagara	G	Bugriba, Numbyel, Yoba
13. d]gse	G	Poni
14. dogso		Yaatenga
15. fulfulde	OA	Seena, Sùm, Udaalan, Yaaga
16. gbat]gs]	G	Poni
17. gulmancema	G	Ypanyã, Gurma, Kompyenga, Tapoa, komanjaari
18. hausa	Cs/tch	Gurma
19. jaane	G	Bugriba, Sisili, Bale
20. jalkunam	M	Leraba
21. joore	G	Kulpeolgo
22. jula	G	We, Komoé, Kenedugu, Leraba
23. jungo	M	Leraba
24. kaadkiini	G	Yatenga, sãnmatenga
25. kãasa	NS	Bugriba, Poni
26. kar	G	Komoé
27. kasim	G	Nawuri
28. koromfe	G	Lorum, Sum, Yatenga
29. kusa´al	G	Bulgu
30. lobiri	G	Poni, Numbyel
31. lyele	G	Sãnngye
32. mæeka	M	Muuhu, Suru
33. mooré	G	Baam, Baazëë, Bulgu, Bulkeemde, Gãnzurgu, Kãadyoogo, Koritenga, Kulpeolgo, Kurweogo, Wubrtenga, Pasore, Namendtenga, sãnmatenga, Yaatenga, Zondogo, Zundweogo
34. moba	G	Komanjaari
35. nanderge	G	Kenedugu
36. nimkãrja	G	Nawuri

37. numu	G	Leraba
38. noni	G	Sisisi, Ziro, Bale
39. pāna	G	Suru
40. pwo	G	Bugriba, Sisili
41. sema	G	Leraba
42. samoma	G	Suru
43. samoe	G	Leraba
44. san	M	Nayala, Suru
45. seme	Kru	Kenedugu
46. senari	G	Kenedugu
47. sillanka	M	Sânmatenga
48. sipiri	G	Kenedugu
49. stsalt	G	Sisili
50. sôngokiiri	NS	Udaalen
51. syee kun	M	We
52. tagwa	G	Leraba
53 .tamaashaaq	CS/G	Udaalen
54. theen	G	Poni
55. vyeemo	G	We
56. we	M	We, Kenedugu
57. wonye	G	Bale, Muuhu
58. ya'an	G	Kulpeolgo
59. zarma	MS	Gurma

Source : « *La situation linguistique du Burkina Faso* », Gérard Kedrebeogo (1998)

Dans le but de mieux localiser les différentes langues nationales sur le territoire burkinabè, nous avons jugé utile de présenter la cartographie linguistique du pays. (Voir carte linguistique page suivante). Au moyen de couleurs et de la taille des polices, on distingue les langues majoritaires et les langues minoritaires du pays sur cette carte.

CARTE LINGUISTIQUE DU BURKINA FASO



Source : G. KEDREBEOGO, Z. YAGO et T. HIEN (1988), *Burkina Faso. Carte linguistique*, IRSSH, CNRST, Ouagadougou, in Barreteau (1998 :7)

Au cours de cette présentation des langues nationales, nous mettrons l'accent sur les trois langues majoritaires du pays (le moore, le dioula et le fulfulde). Ce choix est lié au fait que ces langues appartiennent chacune aux trois grands groupes linguistiques du pays. La connaissance de quelques caractéristiques des langues

retenues permet d'avoir une idée générale des caractéristiques des autres langues du pays.

1.1.1. Le moore

Le moore est la langue des Mossi. Majoritaires au Burkina Faso, les locuteurs du moore sont plus concentrés dans le plateau Mossi, au centre du pays. Cette langue est parlée dans certains pays limitrophes du Burkina, notamment en Côte d'Ivoire, au Mali et au Ghana. À l'échelle continentale, les moorephones sont évalués à près de huit millions de locuteurs. L'expansion du moore au Burkina Faso est intimement liée à l'histoire du peuplement de ce pays. Ce pays était même connu dans l'ancien temps, comme on l'a dit, sous l'appellation de "*pays des Mossi*". Le royaume mossi a constitué le point de départ du peuplement du Burkina Faso actuel.

Sur le plan typologique, le moore est une langue gur (ou voltaïque) de la famille nigéro-congolaise. La langue moore comporte 24 voyelles et 15 consonnes. C'est une langue à classes⁵⁹.

Dans cette langue, « la distinction singulier/pluriel s'obtient grâce à un paradigme de suffixes classificateurs plus ou moins clos. Ainsi, les mots ayant pour radical **ba-** **ra-** ou **sa-** forment leur pluriel par l'adjonction du suffixe **-se**. Exemples : **baaga** chien, **baase** chiens, **raaga** un marché, **raase** des marchés, **saaga** un balai, **saase** des balais ». B. Zongo (2004 : 34).

Le moore n'a pas de genre grammatical à l'instar de la langue française.

Sur le plan prosodique, le moore fait partie des langues à tons marqués. Trois tons distincts sont identifiés dans cette langue : un ton haut, un ton bas et un ton moyen. Les tons moyens sont des tons intermédiaires qui se manifestent à travers les phénomènes du « *downstep* » et du « *downdrift* ». Le *downstep* occasionne des tons

⁵⁹ Langue dont les mots sont repartis en un certain nombre de classes déterminées, ce qui à des incidences entre les divers accords.

moyens et frappe les tons hauts tandis que le *downdrift* est une descente en escalier, par palier automatique, lorsque les tons hauts et les tons bas sont intercalés⁶⁰.

Dans cette langue, les tons possèdent une valeur distinctive comparable aux traits pertinents des phonèmes en français. Ne pas les respecter reviendrait par exemple à confondre « chapeau » et « château » par exemple en français. Les paires de mots suivants donneront une idée de l'importance des tons : **sāagā** ciel, **Sāagá** caresse-le (la), **sáagà** un balai, **sáagá** la pluie. B. Zongo (2004 : 34).

Sur le plan sociolinguistique, le moore comporte plusieurs variétés formellement identifiées. Selon Gérard Kedrebeogo (1983 :9), on retrouve respectivement le *yaadré* du Centre-Nord-Ouest, le *taolendé* du Centre-Nord, *le parler du Centre-Nord*, *le parler du Centre* (parler de Ouagadougou), le *saremde* du Centre-Est.

Malgré la présence de quelques variations phonétiques et lexicales, il existe une intercompréhension entre les différentes variétés du moore. Parmi ces différentes variétés du moore, le parler de Ouagadougou est considéré comme le moore standard. En effet, le parler de Ouagadougou est largement diffusé grâce à sa situation géographique (au centre du pays où se situe la capitale). Cette variété bénéficie d'une description par les linguistes burkinabè (cf. R. Kaboré : 1995) puis par d'autres chercheurs⁶¹. Enfin, ce parler est largement diffusé dans les médias burkinabè car la plupart des stations radiophoniques et audiovisuelles sont localisées à Ouagadougou. Tous ces facteurs font du moore de Ouagadougou la variété de moore la plus prestigieuse et la plus populaire au Burkina Faso.

⁶⁰ Notes personnelles de cours de prosodie, 2^e année de linguistique, Université de Ouagadougou, (2000).

⁶¹ Référence à Alexandre, Gustave, 1953, la langue möré, vol 1. *Grammaire, dictionnaire français -möré, möré-français* vol. 2.

1.1.2. Le dioula⁶²

Le dioula est dérivé du bambara du Mali. Au Burkina Faso, c'est dans la partie ouest du pays, notamment à Bobo-Dioulasso et dans le sud-ouest que le dioula rassemble le plus grand nombre de ses locuteurs. L'aire géographique du dioula s'étend hors des frontières du Burkina, notamment au sud-est du Mali, au nord et au centre de la Côte d'Ivoire.

Sur le plan typologique, le dioula fait partie des langues mande. L'alphabet dioula comporte 28 lettres dont 21 consonnes et 7 voyelles. Tout comme le moore, le dioula est un parler à tons. Le système tonal du dioula comporte deux tons : un ton haut et un ton bas. Dans ce parler, le ton assume à la fois des fonctions distinctives et parfois grammaticales. Citons l'exemple de la différenciation entre la forme définie et l'indéfinie. Dans le mot [sàgá'] "le mouton", par exemple, le ton bas flottant (le ton bas de -ga) est la marque du défini qui se manifeste clairement devant une pause. L'absence de ce ton bas flottant dans la réalisation de ce mot atteste qu'il s'agit de l'emploi de l'indéfini. En dioula, le nom est composé d'une base et d'un morphème marqueur nominal. Tout comme pour le moore, les normes orthographiques du dioula excluent la transcription des tons lors de la transcription orthographique de cette langue.

Exemple :

Le verbe signifiant « travailler » s'écrit : [bára] phonétiquement en dioula et "bara" orthographiquement.

Sur le plan syntaxique, « le dioula connaît les mêmes classes grammaticales que le français, même s'il n'y a pas de correspondance entre les deux langues. Les noms français ne sont pas forcément traduits par des noms en dioula. Il en est de même pour

⁶² Ce concept désigne en réalité le « commerce » en langue bambara. Par essence, le dioula n'est donc pas une langue mais la désignation, par les bambaraphones, d'un groupe de personnes qui ont pour activité le commerce. Aujourd'hui, le dioula est devenu un parler qui dérive du bambara du Mali.

les adjectifs et les adverbes. Les unités lexicales sont instables en ce sens qu'elles se répartissent entre les différentes classes en même temps. Le même mot peut être nom, adjectif, verbe à la fois, selon le contexte dans lequel il est employé. Pour ce qui est des noms, ils n'ont pas de genre comme en français et l'utilisation de l'article devant le nom n'est pas obligatoire. Le pluriel se forme avec l'ajout de la particule 'w'. Quant à l'adjectif dioula, il est placé derrière le nom et peut être précédé du prédicatif 'ka'. Les verbes sont invariables quel que soit le temps et la personne. Ils s'emploient toujours à la forme infinitive, avec des prédicatifs servants à désigner le temps de l'action. La structure syntaxique du dioula est différente de celle du français. En français, elle est la suivante : sujet + verbe + complément. En dioula elle est : sujet (nom, pronom) + prédicatif + objet (nom, pronom) + prédicatif (facultatif) + verbe ». Kedrebeogo (1998 : 114).

On distingue sur le plan sociolinguistique trois variétés de dioula au Burkina. :

- le dioula véhiculaire ;
- le dioula vernaculaire ou dioula ethnique ;
- le dioula vernacularisé.

Le dioula véhiculaire est le dioula utilisé comme deuxième langue par les Burkinabè et les non-Burkinabè d'origines ethniques diverses. Le dioula vernaculaire est utilisé comme première langue par les Burkinabè qui se reconnaissent comme appartenant à l'ethnie dioula. Quant au dioula vernacularisé, c'est le dioula utilisé comme première langue par des Burkinabè, d'origines ethniques diverses et des non-Burkinabè également d'origine ethniques diverses, installés depuis de longue date dans les centres urbains et semi-urbains surtout, à l'ouest du pays⁶³.

⁶³ Réf. A. Keita (1990 : 6).

1.1.3. Le fulfulde

Le fulfulde, encore appelé pulaar, est la langue des Peuls. Ces deux appellations se distinguent « suivant l'utilisation des marqueurs infinitifs, (...) : le groupe pulaar qui emploie le marqueur **-dɛ** et le groupe fulfulde, le marqueur **-go** »⁶⁴

Sur le plan typologique, le fulfulde fait partie du groupe ouest-atlantique. L'alphabet fulfulde comporte 5 voyelles et 27 consonnes. C'est une langue à classes à l'instar du moore.

« Selon NIANG (2006 : 5), l'examen des différentes fonctions du marqueur de classe au niveau lexical et en situation de discours conduit à définir le concept de classe nominale, en pulaar, d'un point de vue :

morpho-phonologique, puisqu'on distingue vingt et un affixes de classe représentés formellement par un morphème affixal, ce dernier peut être encodé par différentes formes variantes de marqueurs, reliés par des règles phonologiques ;

Syntaxique, puisque, d'une part la forme singulier ou pluriel (discret, dense, compact) d'une unité nominale est liée aux traits fonctionnels de l'afixe de classe ; d'autre part, les formes déterminatives et substitutives du marqueur d'anaphore ainsi que les marqueurs grammaticaux qu'implique le phénomène de l'accord de classe, sont liées aux fonctions syntaxiques du marqueur de classe ;

Sémantique, puisque certains affixes de classe incluent des traits faisant référence à l'humain, au diminutif (discret, dense) et à l'augmentatif ».

Cette langue est essentiellement parlée au nord du Burkina Faso dans les provinces du Soum, de Seno, de Yaga et d'Oudalan. C'est la deuxième langue majoritaire du Burkina bien qu'elle soit essentiellement parlée au nord du pays. Le peuple peul est disséminé à travers le continent africain.

Aujourd'hui, les Peuls sont dispersés sur une aire linguistique s'étendant de la

⁶⁴ Oumar NIANG (2006). *Description phonologique, morphologique, organisation et fonction de catégorisation des classes nominales en pulaar*, thèse de doctorat nouveau régime, U.F.R Lettres et Langues, Université de Poitiers, p. 16.

Mauritanie au nord jusqu'au Cameroun et à la Centreafrique au sud, en passant par le Sénégal, la Gambie, la Guinée-Bissau, la Guinée Conakry, le Mali, le Burkina Faso, la Sierra Leone, le Niger, le Tchad, le Soudan, le Togo, le Benin, le Ghana, le Nigéria », selon Niang (2006 : 15).

Le nomadisme et les conquêtes religieuses (l'islam) sont les causes substantielles de cette dispersion. On estime à l'échelle continentale à près de 13 millions de locuteurs de la langue Peul.

L'origine des Peuls demeure mystérieuse au vu des controverses qui ont marqué la classification de leur langue entre ceux qui la considèrent comme faisant partie du groupe hamitique et ceux qui la classent parmi les langues négro-africaines. En effet, Meinhof a rattaché le fulfulde aux langues hamitiques en 1911, tandis que Westerman et Bryan rattachent le fulfulde au groupe ouest-atlantique⁶⁵. Aujourd'hui, il est communément admis de classer le fulfulde parmi les langues négro-africaines, plus précisément dans le groupe ouest-atlantique.

Malgré les distances qui séparent les Peuls à travers le continent africain et les variations dialectales qui affectent le lexique, les Peuls se comprennent plus ou moins mutuellement. Ils partagent un code moral et social commun : le « *pulaaku* ». Ils se reconnaissent tous à travers le « *pulaaku* » qui traduit le comportement d'un Peul. (Réserve, retenue, constance et l'intelligence dans la vie quotidienne devraient en principe traduire le comportement du Peul selon leur tradition).

Sur le plan sociolinguistique, on distingue plusieurs dialectes de cette langue à travers le continent africain. Toutes les variétés du fulfulde ne sont pas représentées au Burkina Faso.

On a essentiellement, « le fulfulde gorgal du Burkina Faso, avec les dialectes moosiire, gurmaare, nommaare, yagaare, liptaakoore, gaawoore, boobalaare, etc. », selon Niang (2006 : 17).

⁶⁵ Notes personnelles pendant le cours de structure du fulfulde, 1^{er} année de linguistique, Université de Ouagadougou, 1999.

Au Burkina Faso, les locuteurs du fulfulde parlent le plus souvent une langue seconde. Ajoutons que le moore, le dioula et le fulfulde sont des langues enseignées au département de linguistique à l'Université de Ouagadougou, ce qui facilite l'apprentissage et la connaissance de ces trois langues au niveau universitaire.

L'objectif de cette présentation n'était pas de décrire de manière exhaustive ces trois langues, mais de présenter quelques caractéristiques de ces langues en faisant ressortir les différentes variétés qui les composent. C'est dans ces différentes variétés de langues que la plupart des enquêtés se sont exprimés pendant les différentes interviews qui ont été réalisées au cours de cette recherche. Aussi, nous aurons recours à la transcription phonétique et orthographique en moore et en dioula dans la partie analyse de cette recherche. Il s'avérait donc essentiel de présenter quelques caractéristiques de ces différentes langues.

1.1.4. Autres langues nationales

Compte tenu du nombre important de langues attestées sur l'étendue du territoire, nous ne saurions présenter dans les moindres détails toutes ces langues comme ce fut le cas pour le moore, le dioula et le fulfulde. Nous nous en tenons dans le cadre de ce travail à la présentation typologique et à la localisation géographique de ces différentes langues sur l'étendue du territoire. (cf. tableau 4, p.85 et carte linguistique du pays, p. 87).

1.2. Présentation du français parlé au Burkina Faso

« Ce qui paraît caractériser le plus le français au Burkina Faso, dans les représentations de ses locuteurs, c'est qu'il se manifeste comme une sorte de trait d'union interethnique –avec la restriction que cela concerne presque uniquement les urbanisés – et un « passeport » pour l'accès au statut de citoyen », selon Ouoba (1990 : 79).

Le français parlé au Burkina⁶⁶ se distingue du français hexagonal par l'emploi d'une norme endogène, marquée par le milieu socioculturel et linguistique du pays. Le mode d'appropriation (école ou par soi-même, au moyen de contacts avec les francophones) permet de distinguer les différents niveaux de langue.

Au niveau sociolinguistique, la langue française présente plus d'une variété au Burkina Faso. À ce titre, des recherches antérieures⁶⁷ ont porté sur les différentes variétés de français identifiables au Burkina en fonction des classes sociales et du niveau d'études des locuteurs. Les classes considérées sont celles des lettrés, des semi-lettrés, et des non-lettrés. Nacro (1988) utilise dans son approche sociolinguistique du français parlé au Burkina Faso, les terminologies *d'acrolecte*, *mésolecte* et *basilecte* pour désigner les variétés de français parlés au Burkina Faso. Que faut-il entendre par français *acrolectal*, français *mésolialectal* et français *basilectal* ?

Le français *acrolectal* est pratiqué par la minorité instruite du pays. Il s'agit du français standard. Le français *acrolectal* est généralement utilisé dans les circonstances officielles (enseignement, discours, cérémonies religieuses, mariages...) mais aussi au cours des conversations formelles entre amis instruits. Les caractéristiques de cette

⁶⁶ Rappelons que, le français est essentiellement parlé au Burkina Faso en milieu urbain et quelque peu en milieu semi-urbain, notamment dans les zones semi-urbaines comme Gaoua, Fada N'gourma, Ouahigouya, Tougan, Dédougou, Pô, Djibo, etc.

⁶⁷ Issaka, Nacro. (1988 a). "Le français parlé du Burkina Faso: approche sociolinguistique", *Cahiers de Linguistique Sociale*, 13, pp. 134-146.

variété de français sont liées au respect de la norme standard du français tel qu'on l'enseigne à l'école. Cette variété de français est donc réservée aux élites, aux cadres supérieurs, aux étudiants et aux élèves qui, par leurs études, peuvent bien s'exprimer en français. Il est difficile de circonscrire le niveau d'instruction à atteindre pour parler le français acrolectal. Néanmoins, il faut atteindre un certain niveau de culture en français pour s'approprier cette variété de français. Le rapport de recherche de Yaro (2004) qui a porté sur « *le français des scolaires au Burkina Faso : Evaluation des niveaux de compétence* » indique qu'il « y a une nette évolution des compétences en français des scolaires du CM2 à la troisième ». Cependant, lors de cette enquête, nous avons observé que ceux qui s'exprimaient correctement en français avaient le niveau d'études du second cycle des lycées et collèges (de la seconde en terminale). Tous ceux qui avaient le niveau BEPC et qui avaient réussi au concours d'entrée à l'ENEP éprouvaient quelques difficultés à s'exprimer très bien en français aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Le niveau de scolarité de notre échantillon étant varié (du niveau BEPC aux études supérieures), nous avons eu l'occasion de constater que ceux qui éprouvaient d'énormes difficultés à explorer le questionnaire de recherche n'avaient que le BEPC. On pourrait alors affirmer à partir de ce constat que c'est au second cycle que les élèves burkinabè acquièrent des compétences véritables en langue française, aussi bien en lecture qu'en écriture.

Le français *mésolèctal* se démarque quelque peu du français standard. Cette variété de français contient des marques de « régionalismes ». C'est une variété de français qui est essentiellement pratiquée par des personnes qui ont très peu fréquenté l'école ou par les néo-alphabétisés qui sortent des centres d'éducation de base non formelle, des écoles satellites et des ex-écoles rurales du Burkina Faso. Quelques

marques linguistiques étrangères au français standard apparaissent dans le discours des locuteurs du français mésolectal.

Le français *basilectal* représente la variété de français pratiquée par les non-lettrés. Il s'agit du français appris « sur le tas » selon la terminologie de Batiana (1998), c'est-à-dire, le français appris dans la rue, au marché, au cinéma, en écoutant la radio, etc. L'acquisition de cette variété de français est donc le fruit d'un effort personnel au contact avec des locuteurs francophones. Tout naturellement, cette variété de français présente de nombreuses particularités. Il s'agit d'un français local, qui se démarque du français standard par de nombreuses alternances codiques avec la langue maternelle des locuteurs. Les particularités de cette variété de français sont remarquables aux niveaux phonétique, phonologique, syntaxique, et grammatical.

À travers l'analyse que nous avons faite au cours de nos recherches antérieures⁶⁸, nous avons pu constater que le français basilectal pratiqué au Burkina se distinguait du français standard par le fait que les locuteurs de cette variété de français font une juxtaposition des traits phonétiques, phonologiques, syntaxiques et sémantiques de leur langue maternelle (la langue source) vers la langue cible qui est le français. Par conséquent, les structures de la langue maternelle ont de fortes incidences sur la pratique du français des non-lettrés. En prêtant attention aux pratiques langagières d'un locuteur du français basilectal, on peut dégager des indices et des marques linguistiques qui permettent d'identifier son origine ethnolinguistique.

Par exemple du point de vue phonologique, le consensus s'établit sur la «prononciation spéciale du «r» chez les Mossi, ainsi que la confusion d/r comme déboisement pour «reboisement» et ou degarder pour «regarder». Ouoba (1990 : 77).

⁶⁸ Cf. mémoire de maîtrise : Bangre, P. (2002). *Influence des langues nationales sur la pratique du français au Burkina Faso*, Université de Poitiers, UFR/Lettres et langues.

En moore, /d/ et /r/ sont des variantes libres en position initiale. C'est ce qui donne lieu à la réalisation du mot « dégarder » en lieu et place de « regarder ». Il serait tout à fait naturel pour le mooréphone non scolarisés de dire « rimanche » à la place de « dimanche » par exemple. À l'image du français populaire de la Côte d'Ivoire, le français basilectal est en pleine expansion au Burkina Faso. Le mode d'acquisition sans coût de ce français constitue l'un des atouts majeurs de l'expansion de ce parler en construction.

Bien que l'on arrive à dissocier les trois variétés de français auxquelles nous venons de faire allusion, il se pose quand même le phénomène de continuum linguistique⁶⁹ entre ces trois variétés de français. Ce qui renvoie au problème de frontière linguistique proprement dite entre elles. La preuve en est que tous les locuteurs du français acrolectal peuvent comprendre les deux autres variétés de français. Inversement, ceux qui parlent le français basilectal arrivent aussi à se faire comprendre par locuteurs du français mésolectal ou acrolectal.

1.3. Statuts et fonctions des langues au Burkina Faso

Après avoir présenté les langues nationales et le français parlé au Burkina dans le point précédent, nous allons examiner dans ce qui suit les statuts et les fonctions des différentes langues parlées au Burkina Faso.

⁶⁹ En sociolinguistique ce terme désigne deux ou plusieurs langues ou dialectes différents qui se mélangent sans qu'on puisse définir de limite géographique.

1.3.1 La langue officielle et les langues nationales

La répartition fonctionnelle des langues au Burkina permet de distinguer la langue officielle du pays (le français) et les langues ethniques, qui sont toutes considérées comme des langues nationales.

1.3.1.1. Le français, la langue officielle

L'officialisation du français, inscrite dans la Constitution burkinabè illustre une politique de continuité de l'administration coloniale française de l'époque qui avait imposé la langue française à ses anciennes colonies. L'indépendance politique acquise en 1960 ne s'est pas concrétisée au niveau linguistique au Burkina Faso, à l'instar des autres pays d'Afrique noire colonisés par la France.

De par son statut de langue officielle, le français « est utilisée au sein des institutions et par les instances politiques, administratives, juridiques, dans les services publics et les textes et communiqués de l'État... Elle est étroitement liée à la fonction d'enseignement, ce qui perpétue et élargit le nombre de ses attributions. Le français est utilisé dans la presse écrite de diffusion nationale et sert à communiquer avec l'extérieur (langue à vocation internationale) ; les pays voisins, avec lesquels le Burkina Faso entretient des relations privilégiées », Ouoba (1990 :74).

Contrairement aux langues nationales, le français est aussi perçu comme une langue de travail et d'émancipation. La promotion de la langue française au Burkina ne date pas d'aujourd'hui. Depuis les premières heures de la colonisation, le français a toujours bénéficié d'un traitement particulier au Burkina Faso. La campagne d'implantation du français au Burkina Faso dans les années 1900 par la métropole a consisté à présenter la langue française comme une langue savante. À partir de cet instant, les langues africaines seront qualifiées de langues "indigènes", de "patois",

incapables de véhiculer des valeurs et des cultures valorisantes aux locuteurs de ces langues⁷⁰.

Près d'un demi-siècle après l'indépendance, aucune politique linguistique n'a osé remettre en cause le statut de la langue française au Burkina Faso. Bien au contraire, l'image du français a été soignée au fil du temps dans la totalité des ex colonies françaises situées en Afrique subsaharienne. Au Burkina, le maintien de cette langue comme première langue d'enseignement dans le système éducatif, l'inauguration du campus numérique francophone à Ouagadougou le 25 février 2003 et l'organisation de la semaine de la francophonie au Burkina du 16 au 21 mars 2004 puis la tenue du X^e sommet de la francophonie au Burkina du 26 au 27 novembre 2004 en sont des illustrations.

Sur le plan médiatique, les émissions radiophoniques et télévisuelles sont de véritables supports de diffusion du français au Burkina. Cette langue est la plus médiatisée du pays. En effet, les radios (privées et publiques), et la télévision nationale diffusent plus d'émissions en français qu'en langues nationales. La diversification des radios privées, notamment à Ouagadougou et à Bobo-Dioulasso, a favorisé une plus grande diffusion du français sur le territoire burkinabè.

On compte "6 stations de radio privées qui émettent sur la bande FM, 2 radios internationales en modulation de fréquence (RFI et BBC) et la radio nationale qui émet sur les ondes courtes. (...)"⁷¹.

RFI émet exclusivement en français. Quant aux radios privées et la radio nationale, on note une grande diffusion d'émissions en français par rapport à celles diffusées en langues nationales. Sur le plan audiovisuel, la TNB (Télévision Nationale du Burkina) tient le monopole de l'audiovisuel au Burkina Faso. Les téléspectateurs burkinabè

⁷⁰ De même qu'en France, où le français s'est imposé avec la même brutalité face aux patois.

⁷¹ Batiana André, Prignitz Gisèle, *francophonie africaine*, PUR, no 248, 1998, p.25

bénéficient d'un éventail d'émissions en français par rapport aux langues nationales puisque 90 % des émissions de la télévision nationales sont diffusées en français. Tous ces facteurs permettent à la langue française d'assurer sa survie et sa valorisation au Burkina.

Nous pouvons résumer les différentes fonctions du français au Burkina Faso à la suite de Napon (1992 : 36) qui distingue cinq fonctions de cette langue dans ce pays :

- la fonction (O) ou fonction officielle ;
- la fonction (E) ou fonction d'enseignement ;
- la fonction (I) ou fonction internationale ;
- la fonction (W) ou fonction de communication étendue ;
- la fonction (C) ou langue de la capitale.

La fonction officielle (O), permet de hisser la langue française au sommet de la communication de l'État et des institutions. La fonction d'enseignement (E) repose sur l'utilisation du français dans le domaine de l'éducation. La fonction internationale (I) indique le potentiel de la langue française à assumer le rôle de langue de communication internationale et d'ouverture vers le monde extérieur. La fonction (W) justifie l'usage étendu du français comme la langue « commune » des Burkinabè. Quant à la fonction (C), elle fait de la langue française une langue de prestige, pratiquée dans la capitale où vivent ceux qui sont en contact direct avec la modernité par opposition à ceux qui vivent à la campagne. La vie citadine étant le reflet de la modernité et de bien être social dans les sociétés africaines.

1.3.1.2. Les langues nationales du Burkina Faso

Louis Jean Calvet ¹ affirme que « le statut de langue nationale est très variable d'un pays à l'autre (...). Le Burkina considère toutes leurs langues comme nationale (...). Le Zaïre ou la Guinée, en ont choisi un nombre limité et que d'autres enfin, comme le Tchad, ne considèrent aucune de leurs langues comme langues nationales. Dans ces quelques situations, la notion de langues nationales prend donc une acception diversifiée ».

Les 59 langues ethniques répertoriées au Burkina Faso ont donc toutes, le statut de langue nationale. Ce statut conféré à toutes ces langues ne cadre pas avec la réalité sociolinguistique du pays.

Selon l'analyse d'André Batiana (1983 :15), « tout comme l'hymne national est le symbole de toute la Nation, une langue nationale devrait symboliser une unité linguistique nationale ».

Dans les faits, les différentes langues attestées au Burkina Faso ne sont pas pratiquées sur toute l'étendue du territoire national. D'ailleurs, l'aire linguistique de nombreuses langues nationales ne dépasse pas parfois les zones géo-linguistiques où ces langues sont parlées.

« La langue nationale doit être la langue de la Nation. Elle doit pouvoir assurer la communication entre tous les Burkinabé du nord au sud, de l'est à l'ouest. Aucune langue au Burkina n'a une telle envergure »⁷².

Même le moore, la langue majoritaire du pays n'est pas une langue pratiquée par tous les Burkinabè sur toute l'étendue du territoire. Si aucune langue ne remplit cette

¹ Louis Jean Calvet, *la guerre des langues et les politiques linguistiques*, Payot, Paris, 1987, p.54

⁷² Albert Ouédraogo : (2004) «*Langues nationales et langue officielle à travers la chorale de Kongoussi* », in Actes du colloque sur le développement durable, Ouagadougou, 1- 4 juin, p. 81.

fonction, cela démontre que le choix politique de « *nationaliser* » toutes les langues ethniques du Burkina reste discutable. Excepté les langues majoritaires comme le moore, le dioula et le fulfulde qui sont fortement représentées dans le pays et parlées même au-delà des frontières, toutes les autres langues sont très peu influentes sur le plan national. Cependant, les langues nationales, qu'elles soient majoritaires ou minoritaires, assument des fonctions que ne saurait satisfaire la langue officielle du pays qui est le français.

D'après Ouoba (1990 :74), les langues nationales « assument les fonctions de communications intra-ethniques, pour les échanges traditionnels (sur les marchés et dans tous les lieux publics ne nécessitant pas le recours à des situations de discours formel), dans le cadre familial ou relevant d'institutions non étatiques (droit coutumier, discours politiques régionaux, célébrations religieuses et réunions à l'échelon local) ».

Dans le domaine de l'éducation et sur le plan social, les langues nationales « ne sont utilisées que dans l'alphabétisation des adultes. Au niveau social, les langues nationales ne jouent qu'une fonction identitaire et intégrative dans la mesure où leur pratique permet au locuteur de connaître les valeurs culturelles des groupes ethniques d'une part et d'autre part d'affirmer son appartenance à un groupe ethnique particulier »⁷³.

Dans le but de promouvoir l'éducation en langues nationales (éducation de base non formelle), des ONG et des associations ont mis en place des structures et des cadres de formation. Quelques associations dynamiques qui sont à pied d'œuvre pour promouvoir les langues nationales à travers l'alphabétisation sont entre autres, l'association TIN TUA, l'association Elan-Développement, l'association Manegdzanga, l'association Keeni, l'association Tiefo Amoro, l'ANTBA-SIL, et Provallan.

Selon Sanogo (2003), l'association TIN TUA œuvre à : « aider les paysans à apprendre à lire, écrire et calculer » puis « à mettre à leur disposition des manuels de lecture en nombre suffisant et portant sur des thèmes divers... ».

⁷³ Abou Napon (1998). « *Dire la démocratie en quelle(s) langue(s) ? Communication au séminaire sur média, démocratie et langues nationales* », Ouagadougou.

Les autres associations de défense des langues nationales œuvrent aussi dans ce même sens pour assurer la survie et l’alphabétisation en langue nationale.

Sur le plan médiatique, l’État burkinabè a favorisé la création d’une radio rurale qui diffuse des chants, des contes et des légendes du pays. Dans les années 80, seulement une quinzaine de langues nationales sur soixante étaient utilisées à la radio et sept⁷⁴ seulement à la télévision nationale. Ces données sont fournies à titre indicatif. La situation a évolué aujourd’hui avec la création de radios privées en milieu urbain et en milieu rural. Actuellement, le moore, le dioula et le fulfulde ont un créneau de 30 minutes de journal parlé à la Télévision nationale du Burkina tous les jours, du lundi au vendredi, offrant aux téléspectateurs burkinabè, l’occasion de suivre les informations en langue nationale même si les grandes éditions du journal parlé sont diffusées en français.

Au niveau de la presse écrite, plusieurs journaux sont édités en langues nationales de nos jours au Burkina. Quelques journaux édités dans ces langues sont : *Laabali*, *Bāngre nooma*, *Buudayembre*, *Sisaala labááre*, *Věnegda*, *Yamnekda*, *Hakilifalen*, etc. La plupart de ces journaux sont édités par des associations et certains particuliers. Les paysans alphabétisés en langues nationales représentent les lecteurs les plus visés par ces journaux.

En définitive, nous convenons avec A. Napon (2005) que le concept de langue nationale assigné à toutes les langues ethniques du Burkina Faso est

« un terme neutre qui permet de maintenir une harmonie entre les différents groupes qui composent la Nation burkinabè ».

⁷⁴ Sanogo M.L., (1998). « *Problématique des langues nationales dans les organes de presse au Burkina* », Communication au séminaire atelier sur le thème : Pour une meilleure utilisation des langues nationales dans les médias pour servir la démocratie, organisée par le Conseil Supérieur de l’Information, Ouagadougou du 19 au 21 Octobre 1998 à Ouagadougou.

Ce point de vue de Napon évoque le vide juridique qui entoure le concept de langue nationale car ce statut ne confère de fait, aucune fonction particulière à ces langues ethniques dans le domaine institutionnel au Burkina Faso.

1.3.2. Langues sans statut particulier au Burkina Faso

À l'exception du français, les autres langues européennes parlées au Burkina telles que l'anglais, l'allemand et l'espagnol, ne bénéficient d'aucun statut particulier. Toutefois, ces trois langues européennes font parties des langues d'enseignement. L'anglais et l'allemand sont enseignés dans le secondaire et le supérieur. L'enseignement de l'espagnol se limite au secondaire. Dans le secondaire, l'anglais est considéré comme une langue vivante ¹ tandis que l'allemand et l'espagnol sont considérés comme des langues vivantes ². La langue arabe, implantée au Burkina grâce à l'expansion de l'Islam en Afrique subsaharienne ne bénéficie pas non plus d'un statut particulier au Burkina. Historiquement, l'arabe constituait une menace pour l'expansion du français en Afrique subsaharienne, raison pour laquelle tout avait été mis en œuvre par l'administration coloniale pour bloquer son influence et son expansion dans cette partie de l'Afrique noire.

« La langue arabe a bénéficié, au début de la colonisation, d'un statut quasi officiel, et elle a joui d'un très grand prestige auprès des populations musulmanes. Cette situation, préjudiciable au rayonnement de la langue et de l'influence française, ne pouvait durer. Dès que le français fut suffisamment répandu, l'arabe fut relégué à un rôle plus modeste. Il était exclu de l'éliminer. Langue sacrée du Coran, toutes tentatives visant à l'interdire auraient provoqué la réaction des populations musulmanes portées à la défense de leurs convictions religieuses. C'est pourquoi, l'administration dut composer avec cette langue en maintenant en particulier les écoles coraniques ; mais graduellement, l'arabe fut relégué à son rôle de langue religieuse au profit du français qui s'imposa comme langue officielle et véhiculaire unique »⁷⁵.

⁷⁵ Denise T. et Hélène A. (1983). *Lois, règlements et textes administratifs sur l'usage des langues en Afrique Occidentale Française* (1826-1959). Canada : éditions Presses de l'Université Laval, p.11.

À l'instar de l'oppression subie par la langue arabe dans les autres pays d'Afrique noire, l'arabe a connu le même traitement au Burkina Faso. Néanmoins, avec l'expansion de l'Islam et l'enseignement de cette langue dans les écoles coraniques, elle se maintient confortablement au Burkina Faso, même si l'État ne lui accorde aucun statut particulier. De nos jours, l'Islam est la religion monothéiste majoritaire au Burkina Faso.

« Les principales religions sont respectivement par ordre d'importance : l'islam (55,9 % de la population), l'animisme (23,7 %) ⁷⁶, le catholicisme (16,6 %), le protestantisme (3 %) » INSD (2005 : 24).

. Le développement de ce chapitre a été l'occasion de présenter globalement le cadre général de cette étude et les différentes langues qui coexistent sur le territoire burkinabè. Le prochain chapitre sera consacré à la description du champ de l'étude concrètement dit, puis, à la présentation des concepts de base de la présente recherche.

⁷⁶ L'animisme est une croyance traditionnelle polythéiste encore vivante au Burkina Faso.

CHAPITRE II : CHAMP DE L'ETUDE ET PRESENTATION DES CONCEPTS DE BASE

Introduction

L'objet de ce chapitre est de situer en amont le domaine de la sociolinguistique dans lequel s'inscrit cette étude avant de passer en revue quelques notions de base qui seront au centre de cette recherche. Cette présentation a pour but de permettre une meilleure compréhension de l'emploi de ces concepts dans le cadre de cette étude. Avant de présenter ces différents concepts, il convient de noter que la terminologie de langue africaine que nous employons souvent dans le cadre de ce travail ne fait pas référence à toutes les langues africaines en général. Il s'agit exclusivement des langues africaines qui composent le tissu linguistique burkinabè, c'est-à-dire les langues nationales du Burkina.

2. 0. Champ d'investigation de l'étude

Le champ disciplinaire de cette étude est la sociolinguistique, partie de la linguistique qui se donne pour objet l'étude du langage et de la langue sous leur aspect socioculturel. Plus spécifiquement, nous situons cette étude dans le domaine de la sociolinguistique "scolaire" qui s'intéresse à l'étude « des problèmes de diglossie, de l'insécurité linguistique, de la norme et de la variation langagière à l'école »⁷⁷.

Les questions de recherches liées à la sociolinguistique scolaire qui nous intéressent sont les suivantes :

« Quels sont les rapports qu'entretient la famille avec le langage, la culture ?
Quelle culture, quel langage dans la famille ? Y a-t-il rupture entre le langage et la

⁷⁷ Bernard Kaboré (2004 : 22).

culture vécue à la maison et ceux que l'école inculque ? L'école n'est-elle pas elle-même une des causes des difficultés langagières des enfants ? Quelles représentations ont les maîtres de leur propre langage, du langage des enfants, du langage à enseigner, de la norme, de la culture ? »⁷⁸.

Ces différents axes d'investigation de la sociolinguistique scolaire cadrent pleinement avec l'orientation de notre projet de recherche qui s'articule autour de l'apprentissage, de l'appropriation et de l'utilisation du français et des langues nationales par les élèves-maîtres. Dans le point suivant de ce chapitre, nous présenterons les concepts sociolinguistiques de base de cette recherche.

2.1. Concept de langue officielle et de langue(s) nationale(s) dans le contexte de la recherche

La langue officielle (le français) représente la langue de l'État. Cette langue a donc un statut spécifique par rapport aux autres langues qui sont parlées sur le même territoire. La situation des langues en présence au Burkina s'inscrit dans ce contexte. Comme nous l'avons évoqué précédemment, toutes les langues ethniques du Burkina (une soixantaine) sont appelées « langues nationales ». Cette terminologie est utilisée dans d'autres pays d'Afrique noire comme la Côte d'Ivoire, le Mali, le Niger, etc.

Nous convenons avec Batiana (1993) qu' « une langue nationale est une langue qui est connue sur tout le territoire national et qui couvre les besoins de communication des populations. »⁷⁹ On peut remarquer que « cette définition ne concorde pas avec l'utilisation actuelle du terme de langue nationale au Burkina Faso qui semble désigner de manière opératoire, toute langue de groupe ethnique du Burkina dont les membres sont des citoyens Burkinabè » »⁸⁰.

⁷⁸ [A. NAPON, cité par B. KABORE (2004 :21-22)].

⁷⁹ A., Batiana, (1993) « La question des langues nationales au Burkina ». Communication au colloque sur les langues nationales dans les systèmes éducatifs, *DGINA*, 14-24. p. 15.

⁸⁰ A., Batiana, *op. cit.* (1993 : 15).

Il est donc nécessaire de faire cette distinction entre la langue officielle (le français) et les langues nationales, car c'est à partir de cette opposition que les rapports de force s'établissent entre la langue « haute » (le français,) et les langues « basses » (les langues nationales).

2.2. Distinction entre langue (s) majoritaire(s) et langue(s) minoritaire(s)

Les concepts de langues majoritaires et minoritaires sont utilisés dans le cadre de cette étude pour faire la distinction entre les langues qui ont un nombre élevé de locuteurs par rapport à celles qui comportent très peu de locuteurs sur l'étendue du territoire national. Les adjectifs *majoritaires* et *minoritaires* n'ont pas ici de valeur arithmétique absolue, mais constatent un écart considérable dans l'extension que connaissent les deux groupes de langues. La force démographique du groupe linguistique permet de situer chaque langue, soit parmi les langues majoritaires, soit parmi les langues minoritaires.

Le tableau ci-dessous, bien que datant du recensement général de 1985 permet de faire la distinction entre les deux groupes de langues.

LN = langue nationale LAE= langue africaine étrangère LE = langue étrangère

Tableau 5 : Recensement général de la population (1985)⁸¹

Langues	Nombre de locuteurs	%	Rural	%	Urbain	%
Langues nationales	7 909 425	99.73 %	7 014 829	88. 68 %	894 596	11.31 %
1. moore	3 997 741	50.54 %	3 444 287	86. 20%	551 454	13. 79 %
2. fulfulde	769 490	9.72 %	739 770	91. 13 %	29 720	3. 86 %
3. Gulmma	445 635	5. 63 %	440 092	98. 75 %	15 543	3. 48 %
4. Bisa	238 892	3. 58 %	262 708	92.53 %	21 184	7. 46 %
5. Dagara	245452	3.10 %	236 612	96. 39 %	8 840	3. 60 %
6. Jula	209 197	2.64 %	99 499	47. 54 %	109 694	52. 43 %
7.Lyele	192 123	2.42 %	178 849	93.09 %	12 274	6. 36 %
8. San	186 337	2.35 %	161 318	86. 57 %	25. 019	13.42 %
9. Bobo	178 469	2. 25 %	142 882	80. 05 %	35 587	19.94 %
10. Bwam	170 320	2.15 %	164 260	96.44 %	6 060	3. 55 %
11. Lobiri	150 143	1. 89 %	144 715	96.38 %	12 274	8.17 %
12. Marka	134 654	1. 70 %	122 519	90.98 %	12 135	9.01 %
13. Senu	133 347	1. 43 %	110 037	97.07 %	3 310	2. 92 %
14. Autres LN	449 322	5. 68 %	425 283	94. 64 %	24 039	5. 35 %
15. Nuni	94 039	1.8 %	91 583	97. 38 %	2 476	2.63 %
16. tamashq	73 528	0.92 %	72 265	98. 28 %	1 263	1. 71 %
17. Kassena	71 45	0.90 %	58 032	81.21 %	13 425	18.78 %
18. Cerma	45 442	0.57 %	34 550	76. 03 %	10 892	23.96 %
19. LAE	28 247	0.35 %	14 498	51. 32 %	13 749	48.67 %
20. Dogon	26 315	0.33 %	24 934	94. 75 %	1 381	5.24 %
21. Français	23 970	0.30 %	5 115	21. 33 %	18 855	78. 66 %
22. Siamo	14 553	0.18 %	13 007	89.37 %	1 546	10.62 %
23. Wunye	13 855	0.17 %	12 804	92. 41 %	1 051	7. 58 %
24. Kusa'al	11 108	0.14 %	11 045	99.43 %	63	0.56 %
25. Sisala	7 664	0. 09 %	7 619	99. 43 %	45	0.58 %
26. Autres LE	3 063	0.03%	1 334	45.55%	1 729	56.44%

Commentaire du tableau : Ce tableau contient quelques données à nuancer. Notamment, le pourcentage de locuteur du point 14 : Autres langues nationales (5,68 %) qui regroupe le pourcentage d'un groupe de langues minoritaires non listées. Pour en savoir plus sur ces différentes langues nationales non listées ici, se reporter à la liste

⁸¹ Adapté du tableau de recensement général de la population (1985) : source : Co-existence of languages in west Africa, 2000, *a sociolinguistique perspective*, p.16

complète des 59 langues nationales à la p.85.

- **Les langues majoritaires**

Les données du tableau du recensement général de la population (1985) indiquent que le Burkina Faso compte très peu de langues majoritaires. Il s'agit du moore, du dioula⁸² et du fulfulde. En 1985, ces trois langues, à elles seules, représentaient déjà 82,90 % de locuteurs⁸³ sur le territoire burkinabè. Le moore comptait (50,54 %) de locuteurs, le fulfulde (9,72 %) et le dioula (2,64 %) de locuteurs. Sur une population estimée à 10.312.609 habitants en 1996, les mooréphones étaient de 5.203.259 locuteurs, les dioulaphones de 329.769 locuteurs et les fulaphones atteignaient 993.507 locuteurs. (Cf. tableau du recensement de 1996 ci-dessous). Le fulfulde et le dioula sont considérés comme des langues majoritaires du pays. Le statut véhiculaire du dioula (parler bambara très répandu à Bobo-Dioulasso, capitale économique) a favorisé l'expansion de ce parler au Burkina. Ce parler s'étend de plus en plus dans le centre du pays, fief des mooréphones. En 11 ans, les locuteurs du dioula ont augmenté de plus de 1/3 au Burkina Faso. Soit, de 209.197 locuteurs en 1985 à 329.769 locuteurs en 1996. (Cf. statistique des tableaux de recensement de la population p.110 et p.112). Le fulfulde est assez influent dans la partie nord du Burkina Faso. L'aire fulaphone couvre plusieurs provinces du pays dans cette zone.

⁸² Autre graphie de ce parler est le « jula ».

⁸³ Selon les statistiques du tableau du recensement général de 1985.

Tableau 6 : Répartition des grands groupes ethniques et linguistiques au Burkina Faso en 1996

Régions	Langues nationales les plus parlées sur tout le territoire						Langues nationales les plus parlées au niveau régional		Langues étrangères				Total	
	Mooré		Dioula/Bambar a		Fulfuldé/Peul				Français		Autres (étrangères)			
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Boucle du mouhoun	324591	6,2	49032	14,9	80665	8,1	717645	19,4	2123	3,5	400	1,8	1174456	11,4
Cascades	20959	0,4	48021	14,6	22142,2	2,2	240601	6,5	1304	2,2	1304	5,9	334303	3,2
Centre	769382	14,8	35260	10,7	15611	1,6	82727	2,2	35041	58,5	3873	17,6	941894	9,1
Centre Est	403075	7,8	1153	0,4	63751	6,4	382616	10,3	1482	2,5	1022	4,6	853099	8,3
Centre Nord	813054	15,6	1046	0,3	86600	8,7	25532	0,7	1322	2,2	767	3,5	928321	9
Centre Ouest	562436	10,8	2841	0,9	41691	4,2	333499	9	2386	4,7	307	1,4	943538	9,2
Centre Sud	357229	6,9	741	0,2	22562	2,3	148505	4	1464	2,4	195	0,9	530696	5,2
Est	127208	2,4	1602	0,5	115353	11,6	600601	16,2	1370	2,3	7572	34,4	853706	8,3
Nord	867242	16,7	1556	0,5	56014	5,6	28337	0,8	2074	3,5	197	0,9	955420	9,3
Hauts Bassins	322619	6,2	177002	53,7	50235	5,1	472563	12,8	7821	13,1	1137	5,2	1031377	10
Plateau Centrale	528843	10,2	354	0,1	26286	2,7	16061	0,4	592	1	18	0,1	572154	5,6
Autres (étran)	84946	1,6	985	0,3	405063	40,8	211274	5,7	1043	1,7	5021	22,8	708322	6,9
Autres (nation)	21675	0,4	10176	3,1	7634	0,8	444148	12	1471	2,5	209	1	485313	4,7
Burkina Faso	5203259	100	329769	100	993507	100	3704109	100	59943	100	22022	100	10312609	100

Source : « Profil des régions du Burkina Faso », INSD (2005 : 24)

- **Les langues minoritaires**

Comme nous pouvons le constater à travers les données du tableau 5 (p.110) du recensement de la population de 1985, les langues minoritaires sont très nombreuses au Burkina. Ces langues sont généralement peu décrites ou pas du tout décrites et si rien n'est fait, ces langues disparaîtront dans l'avenir. C'est ce que les sociolinguistes appellent "la mort des langues". L.-J. Calvet (1987) situe à trois niveaux la mort des langues : la disparition par transformation, la disparition par extinction suite à la mort des derniers locuteurs et la disparition par substitution, c'est-à-dire la succession de la langue seconde à la langue première de la communauté.

Les minorités linguistiques du Burkina Faso n'échappent pas à ces différents facteurs qui régissent la "mort des langues". De plus, le manque de volonté politique

adéquat pour maintenir les langues minoritaires dans la galaxie des langues burkinabè pose le problème de la gestion globale du patrimoine sociolinguistique du Burkina Faso. Par exemple, les langues minoritaires ne bénéficient pas d'une protection juridique spécifique à même de garantir leur survie.

2.3. Concept de langue maternelle et langue seconde dans le contexte de la recherche

Ces deux concepts (langue maternelle/langue seconde) ont été très utilisés dans notre questionnaire de recherche car il fallait mesurer les différentes variables en tenant compte de la langue maternelle des enquêtés et de leur langue seconde. La langue maternelle est la première langue apprise et encore comprise par les locuteurs tandis que la langue seconde représente la deuxième langue apprise et encore comprise par les locuteurs. Généralement, le français qui est la langue de scolarisation représente la langue seconde de la plupart des Burkinabè qui ont été scolarisés dans le pays. Notre enquête de terrain confirme cette hypothèse. En effet, sur 453 élèves-maîtres interrogés sur leur profil linguistique, 74,17 % ont déclaré que le français était leur langue seconde.

2.4. Concept de communauté dans le contexte de l'étude

Dans le cadre de ce travail, le concept de communauté s'étend à

« un groupe de locuteurs qui partagent un ensemble d'attitudes sociales envers la langue : non pas des individus qui parlent de la même façon, qui pratiquent les mêmes variantes, mais des gens qui ont les mêmes sentiments ou les mêmes attitudes linguistiques, qui jugent ces variantes de la même façon ». ⁸⁴ Cette approche vient de William Labov.

⁸⁴ <http://www.limag.refer.org/Theses/Adel/INTRODUCTION.htm>.

2.5. La diglossie en contexte multilingue au Burkina

Le contexte sociolinguistique du Burkina est marqué par une situation diglossique. Fishman (1967 : 34)⁸⁵, traite ce genre de situation comme est un phénomène au niveau social qui se caractérise par l'emploi de n'importe quels idiomes avec des fonctions différentes à l'intérieur d'une même communauté linguistique »

Pour Lüdy et Py, la diglossie est la « situation d'un groupe social (famille, ethnie, ville, région, etc.) qui utilise deux ou plusieurs (langues, idiomes, dialectes, etc.) à des fins de communication, fonctionnellement différenciées, pour quelques raisons que ce soit », Lüdy et Py (2002 : 15).

Dans le contexte burkinabè, cette diglossie est marquée par la répartition fonctionnelle des usages entre le français et les langues du terroir, c'est-à-dire, les langues nationales.

Ferguson⁸⁶, conçoit qu'il y a diglossie « lorsqu'il y a une répartition fonctionnelle des usages : on distingue la variété haute de l'église, dans les lettres, dans le discours, à l'Université, etc., tandis qu'on utilise la variété basse dans les conversations familières, dans la littérature populaire, etc. » Selon l'auteur, « la variété haute jouit d'un prestige social dont ne jouit pas la variété basse. On utilise aussi la variété haute pour produire une littérature reconnue et admirée et son acquisition se fait par la voie de l'école tandis que la variété basse est acquise naturellement ».

Généralement, ce sont les langues majoritaires qui imposent leur suprématie aux langues minoritaires sur le plan fonctionnel au niveau des ressources démographiques, politiques, économiques et culturelles dans des contextes de contact de langues. En Afrique subsaharienne, dans tous les pays colonisés par la France, on observe l'effet inverse. C'est la langue minoritaire (le français) qui impose aux langues de terroir sa suprématie sur le plan fonctionnel. Cette forme de diglossie indique qu'une langue peut être minoritaire et jouir de tous les prestiges fonctionnels, si elle a un soutien politique

⁸⁵ Joshua Fishman (1967). "Bilingualism with and without Diglossia, Diglossia with and Bilingualism", *Journal of Social Issues*, 32. pp. 29-38.

⁸⁶ C. A. Ferguson (1959), "Diglossia", *Word*, 15, cité par Calvet, Louis-Jean 2002, *La sociolinguistique*, PUF, Que sais-je ? Paris, p. 42.

fort, qui lui permet de prendre le contrôle de l'appareil de l'État et des institutions. Cette langue minoritaire devient incontestablement alors celle de la mobilité sociale.

Après avoir fait un tour d'horizon sur la situation sociolinguistique et présenté quelques concepts clés de la recherche, nous examinerons dans le point suivant, la situation des langues nationales et du français dans le système éducatif au Burkina. La connaissance du fonctionnement de ce système éducatif permet d'ouvrir une fenêtre sur le mode d'appropriation et d'apprentissage des langues à l'école par le biais de l'échantillon de cette étude.

CHAPITRE III : SITUATION DES LANGUES NATIONALES ET DU FRANÇAIS DANS LE SYSTEME EDUCATIF

Introduction

Ce chapitre, portant sur la situation des langues nationales et du français dans le système éducatif au Burkina, constitue un examen rapide de l'utilisation des langues nationales et du français dans le système éducatif. Le système éducatif burkinabè est constitué de deux entités : l'éducation formelle, encore appelée éducation classique, et l'éducation non formelle⁸⁷, qui concerne essentiellement l'alphabétisation en langue nationale et en français de tous ceux qui n'ont pas eu la chance d'aller à l'école pendant leur plus jeune âge. Le système éducatif burkinabè a donc pour vocation de faciliter l'apprentissage, l'appropriation et la connaissance littéraire du français et des langues nationales par l'ensemble des apprenants de l'éducation formelle et de l'éducation non formelle.

Promouvoir une langue dans un système éducatif, c'est créer les conditions qui facilitent l'enseignement de cette langue dans le pays concerné. La politique de promotion des langues à travers le système éducatif est aussi un facteur important dans la socialisation langagière et culturelle des jeunes scolarisés.

Avant de donner un aperçu sur les opportunités qu'ont les jeunes Burkinabè d'apprendre, de s'approprier et d'être en contact avec les langues nationales et le français à travers les structures de formation, nous allons examiner successivement quelques lois et décrets qui régissent la coexistence des langues au Burkina.

⁸⁷ Selon la classification de la loi d'orientation de l'éducation, n° 013/96/ADP « L'éducation non formelle concerne toutes les activités d'éducation et de formation, structurées et organisées dans un cadre non scolaire. Elle s'adresse à toute personne désireuse de recevoir une formation spécifique dans une structure d'éducation non scolaire ».

3.0 Quelques lois et décrets en faveur des langues au Burkina

Au niveau législatif, les lois qui régissent la coexistence des langues sont peu nombreuses au Burkina Faso. Nous en relevons quelques-unes dans la Constitution burkinabè.

Constitutionnellement, « tous les Burkinabè naissent libres et égaux en droit. (...). Les discriminations de toutes sortes, notamment celles fondées sur la race, l'ethnie, la religion, la couleur, le sexe, **la langue**, la religion, la caste, les opinions politiques, la fortune et la naissance, sont prohibées »⁸⁸.

Dans cette constitution, il est mentionné que :

- La langue officielle est le français. (Article 35 du titre II, Constitution de 1991 qui n'est qu'une reprise des dispositions de 1960).

Dans le but de promouvoir les langues nationales, il est aussi mentionné à l'article 35 que « la loi fixe les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales ».

Dans les faits, aucune nouvelle loi n'a vu le jour depuis l'adoption de cette Constitution en 1991 "fixant les modalités d'officialisation des langues nationales". Est-ce un manque de volonté politique ou une peur inavouée de la part des hommes politiques face à toute mesure en faveur des langues nationales ?

- **Dans l'éducation**

Dans ce domaine, la loi prévoit une prise en compte du français et des langues nationales pour assurer l'éducation des enfants. En vertu de la loi n° 013/96/ADP portant sur l'orientation de l'éducation :

- 1) Les langues d'enseignement sont le français et les langues nationales.
- 2) D'autres langues sont utilisées comme disciplines d'enseignement.

⁸⁸ Article 1 de la Constitution (1991).

- **Dans les médias**

Toute station de radiodiffusion sonore ou télévisuelle devra à travers ses programmes contribuer :

- au développement économique ;
- à l'épanouissement culturel et social de la population ;
- à la promotion de la culture et des langues nationales. (Décret n° 95-306/PRES/PM/MCC).

Les trois langues majoritaires sont les mieux servies par ces dispositions car elles sont toutes utilisées, aussi bien à la radio, qu'à la télévision (surtout pour les informations en langues nationales).

En plus de ces lois, quelques décrets allant dans le sens de la promotion des langues nationales au Burkina ont été promulgués au Burkina selon Thiombiano (2001)⁸⁹.

En 1969, un décret présidentiel a institué la création de la Commission nationale des langues voltaïques dont la mission principale est de promouvoir l'étude des langues voltaïques. C'est ainsi qu'entre 1970 et 1976, on a assisté à la création de sous-commissions de plusieurs langues nationales dont les sous-commissions du moore, du dioula, du lyélé, du bissa, du san, du lobiri, du bobo, du kasim, du dagara, du bwamu et du gulmancema.

En 1974, l'État burkinabè a créé l'office national d'éducation permanente et d'alphabétisation fonctionnelle et sélective (ONEPAFS). Cette structure devint plus tard l'Institut national d'alphabétisation (INA) chargé de promouvoir l'alphabétisation en langues nationales au Burkina Faso. En cette même année, le département de

⁸⁹ Adjima, D. Thiombiano, (2001). *La presse écrite en langues nationales au Burkina Faso, cas du journal laabaali dans le goulmou*, mémoire de maîtrise, Université de Ouagadougou, UFR/LAC, département des Arts et communication. P. 20-21.

linguistique fut créé au sein du Centre d'enseignement supérieur (CESUP), qui est devenu l'actuelle Université de Ouagadougou. Ce sont seulement les trois langues majoritaires qui sont enseignées au département de linguistique.

Toutes ces mesures n'ont véritablement pas permis la valorisation escomptée des langues nationales. D'autres mesures plus salutaires qui permettraient aux langues nationales d'avoir de réels statuts seraient les bienvenues pour ces différentes langues.

Dans le cadre de l'application de ces lois, de nombreuses expérimentations sont en cours au Burkina Faso, en vue de valoriser l'enseignement des langues nationales. Nous avons pu constater au cours de cette enquête de terrain que certaines langues nationales du Burkina Faso font partie des modules de formation dans les différentes ENEP du pays. Notamment, le moore, le dioula et le dagara⁹⁰. Ces différentes formations dans les langues nationales au sein des ENEP sont porteuses d'espoir pour les partisans de la réintroduction des langues nationales dans le système d'enseignement formel au Burkina. Les élèves-maîtres ont manifesté dans l'ensemble, un certain enthousiasme à suivre ces formations. Selon les enquêtés, ces formations en langues nationales représentent un plus pour eux, pour accomplir sereinement leur mission d'enseignement. Ils sont unanimes à reconnaître qu'ils auront nécessairement recours aux langues nationales dans certaines circonstances pour faire passer le message à leurs élèves même s'ils n'en mesurent pas toujours la difficulté.

3. 1. Utilisation des langues nationales dans le système éducatif

« De 1960 à 1979, la langue française a régné sans partage sur le système primaire au Burkina et ce, malgré les différents appels des linguistes et des psychopédagogues sur la nécessité d'éduquer les enfants dans leur langue maternelle »⁹¹.

⁹⁰ Cette langue est enseignée à l'ENEP de Gaoua puis à Bobo-Dioulasso.

⁹¹ Napon Abou (2003) « La problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso », *in sudlangues, Revue électronique internationale de sciences du langage*,

D'un point de vue historique, les grands axes de l'école nouvelle voltaïque furent élaborés par des professionnels de l'enseignement, des hommes politiques et des sociologues au sortir d'une conférence sur « l'école voltaïque en question » qui a eu lieu à Ouagadougou en 1976.

Après ces assises, il fut recommandé « un système d'éducation pour un changement profond et global de la société en revalorisant le patrimoine culturel par l'utilisation des langues nationales »⁹².

À titre expérimental, le moore, le dioula et le fulfulde avaient été introduits en 1979 dans une centaine d'écoles primaires du Burkina Faso.

« L'objet de ces écoles était d'utiliser les langues nationales comme matières et véhicules de l'enseignement. Ainsi, au cours préparatoire première année et au cours élémentaire deuxième année, la langue nationale enseignée en fonction de l'aire géographique est utilisée comme support des premiers apprentissages. Durant cette période, le français était admis en classe uniquement comme matière à l'oral. C'est à partir du cours élémentaire deuxième année (CE2), jusqu'à la fin du cycle primaire, cours moyen deuxième année qu'un équilibre entre la langue enseignée et le français est établi. À ces niveaux, le français n'était plus utilisé comme matière orale mais comme un véhicule de l'enseignement »⁹³.

Cette expérience a concerné les zones mooréphones, julaphones et fulaphones du pays. Ces trois langues de grande diffusion avaient été retenues par l'Institut national d'éducation (INE), compte tenu de l'importance numérique de leurs locuteurs et de la couverture géographique de ces langues à travers le territoire. L'annonce de cette mesure a été faite par le Premier ministre de l'époque. Le mois d'octobre 1979 avait été retenu pour le début du programme.

no 2, p. 147.

⁹² Napon Abou (2008). « *Langues nationales et éducation : pourquoi a-t-on peur des langues nationales au Burkina Faso* », in actes du colloque inter-universitaires sur la coexistence des langues en Afrique de l'Ouest, Université de Cape Coast, Ghana, p.3.

⁹³ Napon Abou (2002), « La problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina », in *sudlangues, Revue électronique internationale de sciences du langage*, no 2 (148).

Trois principaux objectifs étaient visés par cette réforme :

« 1- la démocratisation du savoir pour une éducation de masse ;

2- la liaison entre l'éducation et la production, c'est-à-dire entre l'acte d'apprendre et celui de produire ;

3- la revalorisation du patrimoine culturel avec l'introduction des langues nationales à l'école, le développement d'une culture nationale authentique et la création de groupes artistiques. »⁹⁴

Cette réforme s'inscrivait dans un processus d'émancipation et une prise de conscience du rôle primordial des langues nationales en matière d'éducation et de développement. Faut-il rappeler qu'à cette époque, certains intellectuels africains, en l'occurrence Diop C. Anta et le professeur Ki-Zerbo avaient prôné l'introduction des langues africaines dans les systèmes d'enseignement en Afrique ? Pour C. Anta Diop (1979 : 415) ;

« Il est plus efficace de développer une langue nationale que de cultiver artificiellement une langue étrangère ; un enseignement qui serait donné dans une langue maternelle permettrait d'éviter des années de retard dans l'acquisition de la connaissance ».

Cette vision engagée, qui prétend favoriser un meilleur devenir aux langues africaines grâce à leur enseignement, n'est pas une chose facilement applicable en Afrique. La multiplicité de langues qui caractérise la plupart des pays africains constitue un véritable obstacle à relever. Le choix des langues à enseigner sans léser les groupes linguistiques dont les langues ne seront pas retenues, le coût des réformes, le manque de statut valorisant des langues nationales sont autant d'obstacles qui rendent difficile l'introduction des langues nationales dans l'éducation formelle. L'expérience burkinabè

⁹⁴ Didier Bê et Ouri Sanou (2000) « *Refondation et processus de développement curriculaires au Burkina Faso* », in réforme des systèmes éducatifs et réformes curriculaires : Situation dans les états africains au sud du Sahara, Rapport final, Libreville, Gabon, p 30.

en matière d'enseignement en langue nationale dans l'éducation de base formelle n'a en effet duré que cinq années. Après cette période d'expérimentation, le Conseil national de la révolution a mis fin à cette expérience en septembre 1984 sans avoir tiré un bilan conséquent de la réforme dans son ensemble.

Selon la visée du Discours d'Orientation Politique, « cette école se devait d'être nationale, réaliste, populaire, démocratique, ouverte, productive et révolutionnaire, en un mot au service du peuple »⁹⁵.

Il fallait donc aller au-delà de la réforme en cours pour recadrer l'école burkinabè dans la mouvance révolutionnaire⁹⁶.

« Actuellement, au Burkina Faso, des expériences extrêmement intéressantes sont menées, qui semblent aller dans le sens d'une complémentarité souhaitée entre les langues nationales et le français : écoles satellites, centre d'éducation de base non formelle, méthode d'apprentissage/enseignement de la langue française à partir des acquis de l'alphabétisation (méthode alfaa), scolarité bilingue accélérée »⁹⁷.

Ces expériences éducatives ont connu un certain succès dans l'ensemble. Ce qui jette un discrédit sur la politique « du tout en français » en matière d'éducation au Burkina.

Pour M. Ouedraogo (2002 :1)⁹⁸, « la question de l'utilisation des langues africaines dans les systèmes éducatifs en Afrique est tout simplement une affaire de volonté politique... Les linguistes et chercheurs en Afrique peuvent donner des éclairages utiles, c'est tout. La décision revient au politique, c'est-à-dire aux différents gouvernements africains ».

Seules des mesures politiques fermes et courageuses pourront ouvrir l'espoir d'une introduction effective des langues africaines dans l'enseignement classique en Afrique.

Pour notre part, nous soutenons l'idée selon laquelle l'État burkinabè devrait s'impliquer davantage pour revaloriser les langues nationales en leur octroyant des

⁹⁵ Didier Bê et Ouri Sanou, *op. cit.* p. 31.

⁹⁶ La révolution burkinabè a duré 4 ans, soit, du 4 août 1983 au 11 octobre 1987. Le pays connaît une certaine stabilité politique depuis 1987.

⁹⁷ Daniel BARRETEAU (1998), *Système éducatif et multilinguisme au Burkina Faso*, ORSTOM, Ouagadougou. P.9.

⁹⁸ OUEDRAOGO, M. (2002). "L'utilisation des langues africaines dans les systèmes éducatifs en Afrique", *IIRCA*, vol.4 no.4

statuts plus concrets. Pour redorer l'image des langues nationales, il faudrait trouver des réponses idoines aux questions suivantes :

- 1- Apprendre les langues nationales à l'école pour exercer dans quel secteur ? (Résolution des questions de débouchés à partir des diplômes et des compétences acquises en langue nationale) ;
- 2- Comment soigner l'image des langues nationales qui souffrent des préjugés de la politique coloniale qui consistait à faire croire qu'elles étaient sans valeur, sans culture et qu'on les qualifiait même de langues indigènes? (Résolution des questions portant sur la revalorisation des langues nationales avec l'appui d'une politique de réhabilitation de ces langues comme moteur de développement des pays africains).

Une étude menée par Napon (2008) intitulée : « *Langues nationales et éducation : pourquoi a-t-on peur des langues nationales au Burkina Faso ?* » montre que les populations ont peur de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement de base formel. Et ce, pour les raisons suivantes :

« Pour tous les informateurs, il ne sert à rien d'apprendre les langues nationales quand on sait que seul le français est la langue de promotion sociale. Vouloir coûte que coûte introduire les langues nationales dans le système éducatif sans revoir leur statut conduirait à une division de la société en deux groupes. On aura alors les fonctionnaires qui n'hésiteront pas à envoyer leurs enfants dans les écoles privées qui utilisent le français et les paysans dont les enfants resteront dans le secteur public (cadre dans lequel se mènera l'expérience de l'enseignement bilingue langue nationale/français) »⁹⁹.

Ces questions posent les problématiques liées à l'introduction des langues nationales dans l'éducation de base formelle au Burkina.

⁹⁹ Napon Abou (2008) « Langues nationales et éducation : pourquoi a-t-on-peur des langues nationales au Burkina Faso », actes du *colloque inter-universitaires sur la coexistence des langues en Afrique de l'ouest*, Université de Cate Coast (Ghana).

3. 2. Utilisation du français dans le système éducatif

Sur le plan historique, les pays d'Afrique noire francophone dont fait partie le Burkina Faso actuel, ont subi durant l'époque coloniale, une véritable pression de la métropole pour l'enseignement du français dans les écoles. L'école était vue comme le moyen le plus sûr pour transmettre la langue et la culture françaises aux Africains. À cette époque, des mesures et des circulaires provenant des Gouverneurs généraux instituèrent la langue française comme l'unique langue d'enseignement dans tous les pays africains colonisés par la France. Vulgariser le français en Afrique noire était l'une des préoccupations majeures de la métropole aux premières heures de la colonisation afin de pouvoir mieux gouverner les territoires nouvellement conquis.

À ce propos, [dans sa circulaire du 22.6.1897 relative au fonctionnement des écoles des pays du protectorat, le Gouverneur Général E. Chaudié écrit : " L'école est, en effet, le moyen le plus sûr qu'une nation civilisatrice ait d'acquérir à ses idées les populations encore primitives et de les élever graduellement jusqu'à elle. [...] C'est aussi l'élément de propagande de la cause et de la langue française le plus certain dont le gouvernement puisse disposer. [...] C'est l'esprit de la jeunesse qu'il faut pénétrer et c'est par l'école, et l'école seule, que nous y arriverons." Le Gouverneur général William Ponty renchérit sur ces propos dans une circulaire du 30.8.1910 : " C'est elle (l'école) qui sert le mieux les intérêts de la cause française et qui en transformant peu à peu la mentalité de nos sujets nous permettra de les acquérir à nos idées sans heurter aucune de leurs traditions"... Quant au Gouverneur Général Carde de l'AOF¹⁰⁰, il stipulait dans sa circulaire du 1^{er} mai 1924 que « le français doit être imposé au plus grand nombre d'indigènes et servir de langue véhiculaire dans toute l'étendue du territoire »¹⁰¹. Il ajoutait qu'il « faut répandre en surface le français parlé ». Enfin, il édicta dans cette même circulaire les recommandations suivantes: « Multipliez donc les écoles préparatoires, appelez-y le plus d'enfants possible, et apprenez-leur à parler français]¹⁰².

¹⁰⁰ Afrique Occidentale Française

¹⁰¹ http://www.mr.refer.org/mauri/debuts_france.htm du 25/03/2008.

¹⁰² http://www.mr.refer.org/mauri/debuts_france.htm du 25/03/2008.

Cet appareil scolaire, institué durant l'époque coloniale a produit des effets positifs sur l'apprentissage, l'appropriation et l'utilisation de la langue française par les jeunes Africains qui ont été scolarisés dans les pays africains francophones. Près d'un demi-siècle après les indépendances, les pays africains colonisés par la France à l'instar du Burkina Faso ont du mal à reléguer au second plan l'enseignement du français dans leur système éducatif. Ce qui a pour conséquence de favoriser l'émergence de la langue française chez les jeunes lettrés en Afrique noire francophone. Le français demeure l'unique langue d'enseignement dans l'éducation formelle depuis le temps de la colonisation à nos jours.

3.2.1. Quelques faits d'appropriation et d'utilisation du français en milieu scolaire au Burkina

« L'appropriation d'une langue par un individu ou un groupe donné ne se fait pas uniquement à partir de la manipulation des signes linguistiques de la langue. Elle est également psycho-sociolinguistique. Ce type d'appropriation, peut être appréhendé à partir de la manière dont le groupe ou l'individu se représente son nouveau système de communication ; à savoir la valeur symbolique qu'a pour le groupe par exemple l'expression "*commer*" pour *commerçant*. Comment le groupe définit-il sa nouvelle manière de parler par rapport au parler standard ? Nous entrons dans le domaine de l'enquête épilinguistique ». A. Napon (1999).

Avant de présenter quelques faits d'appropriation du français chez les jeunes lettrés du Burkina, notamment chez les étudiants et chez les élèves-maîtres, nous présenterons quelques généralités de différenciation linguistique entre le français burkinabè et le français standard. Cette différenciation indique qu'il existe bien une forme d'appropriation de la langue française par les Burkinabè (instruits et non instruits en français). Il s'agit donc de présenter en amont, quelques exemples d'emploi d'un

français endogène parlé au Burkina Faso. Selon Coulibaly (1994)¹⁰³ Cette variété de français endogène résulte d'une hybridation linguistique.

Exemples de différences linguistiques¹⁰⁴	
Français burkinabé	Français standard
C'est comment?	Comment ça va?
On dit quoi ?	Quoi de neuf ?
Ça fait deux jours	Ça fait longtemps qu'on ne s'est pas vu (même après deux semaines ou un mois)
Tu vois çà?	Tu comprends?
En tout cas...	Oui, ce que tu viens de dire est vrai et il n'y a rien d'autre à ajouter tellement c'est vrai
Ça c'est deux cents deux cents	Ça c'est deux cents francs
Un jeton	Une pièce de monnaie de valeur anonyme.
Ça donne / ça donne pas	Ça fonctionne / ça ne fonctionne pas
C'est gâté	Ça ne marche plus, c'est en panne, c'est cassé
Mordre le carreau	Mordre la poussière
Becqueter	Crier dessus, injurier
Passer son temps à planer	Rôder dans les rues à mobylette
Ou bien ?	N'est-ce pas?
Ça va un peu	Ça va, mais je n'ai pas d'argent
Une sucrerie	Un soda (Coca-Cola, Fanta)
Un poulet-bicyclette	Une cuisse de poulet
Une pochette	Un mouchoir
Hier nuit	La nuit dernière
Ça ne me dit rien	Ça m'est égal
Y a la place	Assied toi
Un bâton	Une cigarette
C'est caillou	C'est difficile
Laver une pellicule	Faire développer un film

¹⁰³ Bakary Coulibaly, (1994), « *Interférences et français populaire du Burkina* », Langue française, volume 104, numéro 1, p.64-69.

¹⁰⁴En ligne sur : http://fr.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ais_populaire_burkinab%C3%A8, 15/10/2008.

Javer/ s'ambiancer	Faire la fête
Un circulaire	Un téléphone portable
Une go/ une bouille	Une fille
Avoir un deuxième bureau	Avoir une maîtresse
Tu fréquentes où?	Où vas-tu à l'école?
Demander la route	Demander l'autorisation de pouvoir partir/ sortir du village
Un títanic	Un taxi public
Avoir l'œuf colonial	Ventripotent
Jusqu'à fatigué	Trop
Le goudron	Une route bitumée
C'est quoi même?	Qu'est-ce qu'il y a?
La descente	La fin de la journée de travail
Piéter	Aller à pied
Goder	Boire
Y a pas le feu	Il n'y a pas de problème

Si l'école a pour vocation l'enseignement du français standard selon la norme, cela n'empêche que les jeunes lettrés du Burkina, notamment les jeunes lycéens, les étudiants et les élèves-maîtres utilisent dans leur jargon une forme de français qui leur est propre : l'argot. Cependant, les procédés sont généraux. Ils utilisent différents procédés de dérivation, de troncation, de mots voyageurs et des emprunts dans certaines circonstances lorsqu'ils s'expriment en français. Ces pratiques linguistiques se font bien entendre en dehors des classes. En nous appuyant sur les recherches d'Abou Napon (1999) sur "*Quelques faits d'appropriation du français à l'école secondaire à Ouagadougou*", nous rappellerons comment les jeunes lettrés du Burkina s'approprient la langue française en adaptant cette langue à leurs réalités sociolinguistiques et culturelles. D'après les résultats de la recherche de Napon (1999) :

- la dérivation par addition de suffixe est utilisée à 21,21 % par les locuteurs.

Exemples : *forceur* pour "mauvais dragueur" et *gaspilleur* pour "marcheur".

- les glissements de sens sont utilisés à 15,15 % par les locuteurs.

Exemples : *chaussettes* pour "préservatifs" et *balle perdue* pour "prostituée".

- les emprunts sont utilisés à 12,12 % par les locuteurs.

Exemples : *teedo* pour "fesses" et *ka meleba* pour "coureur de jupon".

- la troncation est utilisée à 11,36 %.

Exemples : *carto* pour "cartable" et *conso* pour "consommation d'alcool".

- les mots voyageurs sont utilisés à 10,90 % (mots aux origines non identifiées).

Exemples : *bodjo* pour "fesses de femme" et *guese* pour "affaire".

- la formation des verbes à partir de noms est utilisée à 10,6 %.

Exemples : *marabouter* pour "consulter un marabout" et *grioter* pour "chanter les louanges de quelqu'un".

- la métaphore est utilisée à 8,33 % par les locuteurs

Exemples : *France au revoir* pour "véhicule d'occasion venant de France" et *mange mil* pour "fille qui fait beaucoup dépenser"

- la siglaison est utilisée à 7,27 % par les locuteurs.

Exemples : *P.F.* pour "porc au four" et *P.M.* pour "petit marché"

- les calques sont utilisés à 3,03 %

Exemples : *vendre de l'eau*, pour "souffrir" et *il n'y pas le feu à la case*, pour "il faut être serein".

Pour mesurer le degré d'appropriation de ces différents procédés, Napon (1999) a retenu les critères suivants : « la capacité de l'élève à identifier ledit procédé et à donner le sens exact du mot dans lequel le procédé est utilisé ». Il ressort de son investigation les résultats suivants :

pour la dérivation suffixale : Pourcentage d'identification¹⁰⁵

		Hommes	Femmes
Pétrolard	"tricheur"	92 %	100 %
Pinard	"homme"	64 %	68 %
Tablard	"vendeur de cigarettes"	100 %	88 %
Placeur	"escroc"	80 %	80 %
Bourreur	"menteur"	84 %	84 %
Scienceur	"chercheur"	76 %	72 %
Carrieriste	"studieux"	80 %	92 %
Forceur	"mauvais dragueur"	100 %	80 %
Mouillard	"celui qui a peur des filles"	92 %	80 %
Froussard ¹⁰⁶	"peureux"	88 %	88 %

pour l'emprunt au dioula Pourcentage d'identification

		Hommes	Femmes
dogo	"petit frère"	96 %	92 %
mogo	"(une) personne"	95 %	72 %
wari	"argent"	100 %	100 %
koro	"grand frère"	96 %	88 %
nan songo	"argent pour les condiments"	96 %	84 %

pour l'emprunt au moore Pourcentage d'identification

		Hommes	Femmes
benga	"haricot"	100 %	100 %
ligdi	"argent"	100 %	100 %
logo	"argent"	80 %	80 %
teedo	"fesses"	92 %	88 %
zoom-koom	"eau sucrée à base de farine de petit mil"	100 %	100 %

¹⁰⁵ Note personnelle pour mieux guider la lecture des tableaux

¹⁰⁶ Ce terme n'est pas spécifique au français du Burkina, mais est attesté comme familier depuis le XIXe siècle.

pour la troncation

Pourcentage d'identification

		Hommes	Femmes
commer	"commerçant"	76 %	72 %
bécane	"motobécane"	100 %	100 %
bago	"bagages"	80 %	80 %
mécano	"mécanicien"	100 %	100 %
phone	"téléphone"	100 %	100 %
compo	"composition"	100 %	100 %
conso	"consommation"	88 %	88 %
prési	"président"	88 %	88 %
pec	"pécule"	100 %	100 %
carto	"cartable"	100 %	100 %

pour les mots voyageurs

pour les mots voyageurs

		Hommes	Femmes
yota	"argent"	100 %	100 %
coco	"escroc"	100 %	100 %
togo	"argent"	100 %	100 %
wack	"gris-gris"	100 %	100 %
fal	"cigarette"	100 %	90 %
badou	"manger"	100 %	88 %
pia	"argent"	95 %	90 %
guaper	"droguer"	88 %	75 %
bodjo	"fessier"	100 %	100 %
guese	"argent"	100 %	100 %

Napon (1999) souligne que quatre raisons essentielles ont été évoquées par ses enquêtés (50 informateurs) pour justifier l'utilisation de l'argot à l'école. Les raisons avancées sont les suivantes :

Les raisons avancées	Hommes	Femmes
1. Le désir de s'amuser	100 %	100 %
2. L'effet de mode	100 %	100 %
3. Établir une connivence avec les autres	100 %	100 %
4. Établir une différenciation sociale	90 %	88 %

L'abréviation constitue aussi une forme d'appropriation de la langue française à travers l'écriture. Phénomène très en vogue en ce moment en milieu étudiantin au Burkina, Napon

« note que les étudiants et les scolaires en général sont en train de créer une norme implicite qui remet en cause l'idée d'une norme unique. Cette situation génère aujourd'hui au Burkina Faso une évidente insécurité linguistique. En effet, les abréviations proposées par les étudiants génèrent des difficultés d'ordre scolaire qui à la longue risquent de compromettre la réussite des apprentissages à l'école »¹⁰⁷.

Ces abréviations sont très utilisées dans le contexte scolaire et dans d'autres milieux. On observe aussi ce phénomène dans les réseaux de communication avec les téléphones portables par l'entremise des *sms* (*short message system*). Les données sur les abréviations des étudiants Burkinabè mises en annexe (p. 330-332) montrent l'importance de l'appropriation du français à l'écrit par les jeunes lettrés du Burkina.

Après avoir fait l'inventaire des faits d'appropriation et d'utilisation du français chez les jeunes lycéens et les étudiants, nous allons compléter cette investigation à partir des exemples contenus dans notre corpus oral enregistré auprès des élèves-maîtres. On observe dans ce corpus, les mêmes procédés d'appropriation que nous venons de présenter.

¹⁰⁷ Napon Abou (2005), « Déconstruction et reconstruction de la langue française par les étudiants Burkinabè : l'exemple des abréviations en milieu étudiantin », in *Revue électronique internationale de sciences du langage sudlangues*, p.85.

Ci-dessous, nous présentons quelques séquences de faits d'appropriation du français qui ont retenu notre attention. Le support sonore de cette thèse permet d'écouter ces séquences.

- Dérivation par addition de suffixe

Exemple : *zournalement pour* "à longueur de journée". *Enregistrement : BOBO-2c-G, piste 18, p. 206.*

- Glissement de sens

Exemple : *Etudier aller loin pour* "faire de longues études ". *Enregistrement : GAOUA-1a-F, piste 12, p.191.*

- Siglaison

Exemples : *LOC pour* "Lycée Ouézzin Coulibaly". *Enregistrement : OUAHI-1b-G, piste 16, p. 204.*

-L'emprunt

Exemples : *ya kulli ? pour* "c'est cool" ? *Enregistrement : LOUMBI-L 4-G, piste 22, p. 209* et *sodaaga pour* "soldat " (moore). *Enregistrement : LOUMBI-L2-G, piste 24, p. 211.*

Au vu de ce relevé, deux formes d'appropriation du français peuvent être distinguées chez les jeunes lettrés. Il s'agit d'une part, de l'appropriation du français normé, forme de français parlée en classe et dans certaines circonstances et d'autre part, de l'appropriation du français non standard. Cette forme de français non standard porte les marques de l'argot et des substrats des langues africaines à l'oral et l'usage des abréviations à l'écrit. Ce qui conforte le point de vue de Manessy et Wald (1984) qui estimaient que : « le français en Afrique serait devenu un français africain »¹⁰⁸.

¹⁰⁸ G. Manessy & Wald (1984), *le français en Afrique noire tel qu'on le parle et tel qu'on le dit*, l'Harmattan, IDERIC, p. 13.

Après avoir fait l'état des lieux sur le contexte sociolinguistique de l'étude en examinant successivement le contexte général, le champ spécifique de la recherche et la situation des langues nationales et du français dans le système éducatif, il importe de voir comment les élèves-maîtres représentent leur profil langagier, identitaire et culturel en français et dans leur langue maternelle dans cet environnement que nous venons de décrire. La troisième partie qui va suivre est consacrée à cela. Il s'agit des résultats de l'enquête de terrain.

PARTIE III : RESULTATS DE LA RECHERCHE

- Chapitre I : Analyse
- Chapitre II : Vérification des hypothèses de la recherche
- Chapitre III : Bilan et recommandations de la recherche

CHAPITRE I : ANALYSE

Introduction

Ce chapitre sera consacré à l'analyse des données de l'enquête de terrain. Il sera question d'examiner les caractéristiques démographiques de l'échantillon, le profil linguistique, les trois vécus langagiers, l'identité ethnolinguistique, la vitalité subjective, le désir d'intégration communautaire, le sentiment d'autonomie et de compétence dans la langue maternelle, la motivation langagière, l'autoévaluation des compétences langagières, le comportement langagier, le comportement engagé et la promotion des langues par l'enseignement. L'analyse de ces différentes variables s'appuiera sur les différents scores enregistrés dans chaque variable mesurée au cours des campagnes de recueil de données de terrain. Ces analyses permettront de mieux cerner tout ce qui touche à l'apprentissage, à l'appropriation et à l'utilisation du français et des langues nationales par les élèves-maîtres du Burkina Faso.

1.0. Informations démographiques

Les informations démographiques pertinentes de l'étude concernent la population totale enquêtée, le pourcentage par sexe, le niveau de scolarisation des répondants et le niveau de scolarisation de leurs parents (père et mère). Une meilleure connaissance de tous ces facteurs s'impose car les enquêtés n'étaient pas sélectionnés au départ, d'où l'importance de connaître leur profil spécifique (sexe, scolarisation, etc.).

1.0.1. Population enquêtée

Au total, 453 élèves-maîtres ont pris part à cette enquête de terrain qui s'est déroulée dans les cinq ENEP du Burkina Faso. Il s'agit des ENEP de Loumbila, de Bobo-Dioulasso, de Gaoua, de Fada et de Ouahigouya.

L'échantillon était composé d'un nombre important de garçons (65,1%) contre 34,6% de filles.

1.0.2. Niveau de scolarisation des répondants

Le niveau de scolarisation des élèves-maîtres est plus concentré entre le niveau du BEPC des lycées et collèges et le niveau baccalauréat. Parmi les 453 participants à l'enquête, seulement 2 enquêtés ont fait des études universitaires (un de niveau DEUG et l'autre de niveau licence) et 3 élèves-maîtres n'ont pas spécifié leur niveau d'étude. 12,6 % ont le niveau BEPC (niveau requis pour le concours d'entrée à l'ENEP). Ceux qui ont atteint le niveau d'étude des terminales des lycées représentent une proportion importante (33,8 %) de l'échantillon total, suivi du niveau d'étude de 1^{re} avec 28,9 % de l'échantillon.

La tranche d'âge des enquêtés se situe entre 19 ans et 33 ans. Les moins âgés (19 ans-23 ans) sont ceux qui ont intégré les ENEP juste après avoir obtenu leur BEPC en classe de troisième. Les plus âgés ont soit prolongé leur cursus après l'obtention du BEPC, soit, ils sont venus dans ces écoles de formation en dernier recours après des échecs répétés dans les autres concours de la fonction publique pendant plusieurs années. Ces informations se recoupent au niveau des variables âges, niveau d'étude, et établissement fréquentés avant l'intégration à l'ENEP.

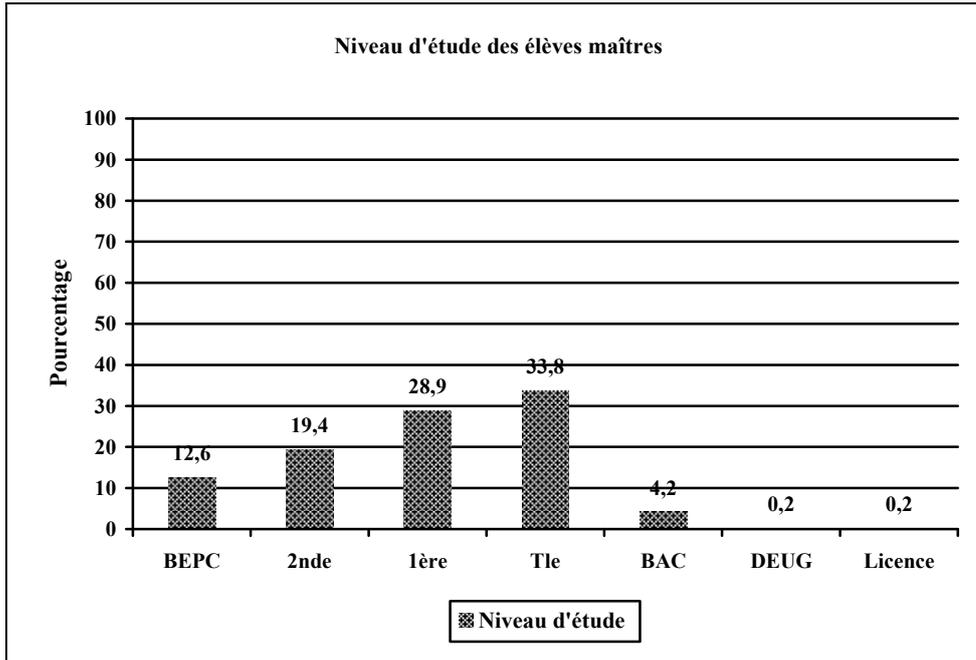


Figure 1: Degré de scolarisation des élèves-maîtres

Au vu de toutes ces caractéristiques (niveau d’instruction, population jeune, représentation de la plupart des langues nationales du Burkina à partir de l’échantillon), les participants à cette enquête constituent un échantillon valide et représentatif des jeunes Burkinabè lettrés ayant atteint dix années consécutives minimum de scolarisation au Burkina Faso ou dans d’autres pays d’Afrique noire francophone. La validité de l’échantillon est confortée par le très grand nombre de participants à l’enquête (453). Et, aussi par la répartition géographique de l’échantillonnage à travers les cinq ENEP du pays qui sont localisées au centre, à l’ouest, au sud-ouest, au nord et à l’est du pays. L’emplacement territorial géographique¹⁰⁹ de ces différentes ENEP nous a permis d’avoir un échantillonnage varié et complet pour conduire le travail attendu.

¹⁰⁹ Localisation des ENEP, p. 68

1.0.3. Niveau de scolarisation des parents (père et mère) des élèves-maîtres

Le constat général sur l'emploi des langues au sein des familles au Burkina permet d'avancer que le niveau de scolarisation des parents en français a un impact considérable sur l'utilisation du français ou des langues nationales au sein des familles. En effet, les parents instruits en français disposent de beaucoup plus de facilité à utiliser cette langue avec leurs enfants en famille tandis que les parents non instruits en français l'utilisent assez rarement ou presque pas en famille.

Le fait que le français soit une langue d'usage en famille ou qu'il ne soit pas du tout utilisé en famille peut avoir des répercussions considérables sur la socialisation langagière et culturelle des enfants. Pour prendre en compte ce facteur, il a fallu tenir compte du niveau de scolarisation des parents des élèves-maîtres au cours de cette étude. Les résultats de l'enquête démontrent que la majorité des parents (père et mère) des élèves-maîtres ne sont jamais allés à l'école. Au total, 60,3 % des pères des élèves-maîtres ne sont jamais allés à l'école et 74,5 % de leurs mères n'ont jamais fréquenté l'école. Très peu de parents des élèves-maîtres (père et mère) ont atteint le niveau de classe terminale des lycées. Sur l'ensemble, seulement 10,4 % des pères ont atteint le niveau terminal des lycées et 3,3 % seulement des mères ont atteint le niveau terminal des lycées. Au regard de ces statistiques, le degré de scolarisation du père est plus élevé que celui de la mère à tous les niveaux. Ces résultats illustrent la disparité existant entre la scolarisation des garçons et celle des filles au Burkina Faso.

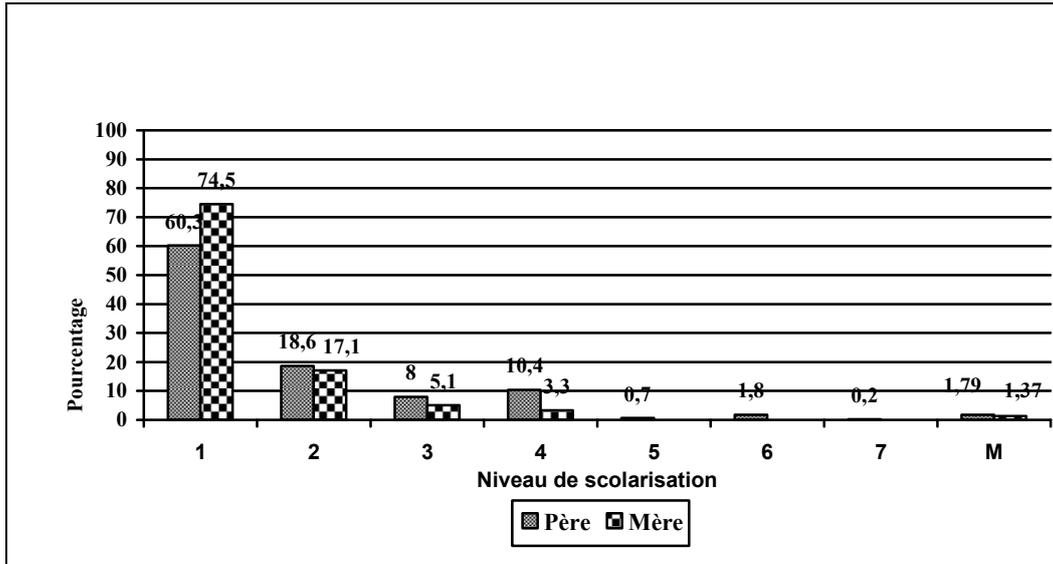


Figure 2 : Degré de scolarisation du père et de la mère

Légende							
1. Jamais allé à l'école	2. CP1-CM2	3. 6 ^e -3 ^e	4. 2 nd -Tle-BAC	5. DEUG	6. Licence-maîtrise	7. DEA-Doctorat	M. Moyenne

1.1. Profil linguistique des élèves-maîtres

La majorité de l'échantillon parle au moins deux langues : leur langue maternelle et le français. Ils ont tous bénéficié de l'apprentissage du français standard durant leur cursus scolaire pendant au moins dix années consécutives. Les données de l'enquête indiquent que le français est la langue seconde de la majorité. Si le français est une langue apprise à l'école par les répondants, les langues maternelles, elles, ont été acquises naturellement en bas âge, au contact des parents, de la famille et de l'entourage.

Au cours du recueil des données, les répondants étaient invités à spécifier leur langue maternelle ainsi que leur langue seconde. Ils devaient aussi préciser s'ils connaissaient d'autres langues. Le résultat des analyses statistiques indique que 52,3 % de l'échantillon total ont pour langue maternelle le moore, suivi du dioula (7,7 %) et du

gulmancema (7,5 %). Les autres langues maternelles représentent entre 4,4 % et 0,20 % des locuteurs. Le pourcentage élevé des locuteurs du moore de cet échantillon reflète la majorité absolue que les locuteurs de cette langue ont depuis longtemps au Burkina Faso sur le plan démographique. Rappelons qu'à l'échelle nationale, le moore représente à peu près ce même pourcentage de locuteurs. La figure 3 et le tableau ci-dessous présentent l'ensemble des langues maternelles de l'échantillon ainsi que la proportion des locuteurs de chaque langue.

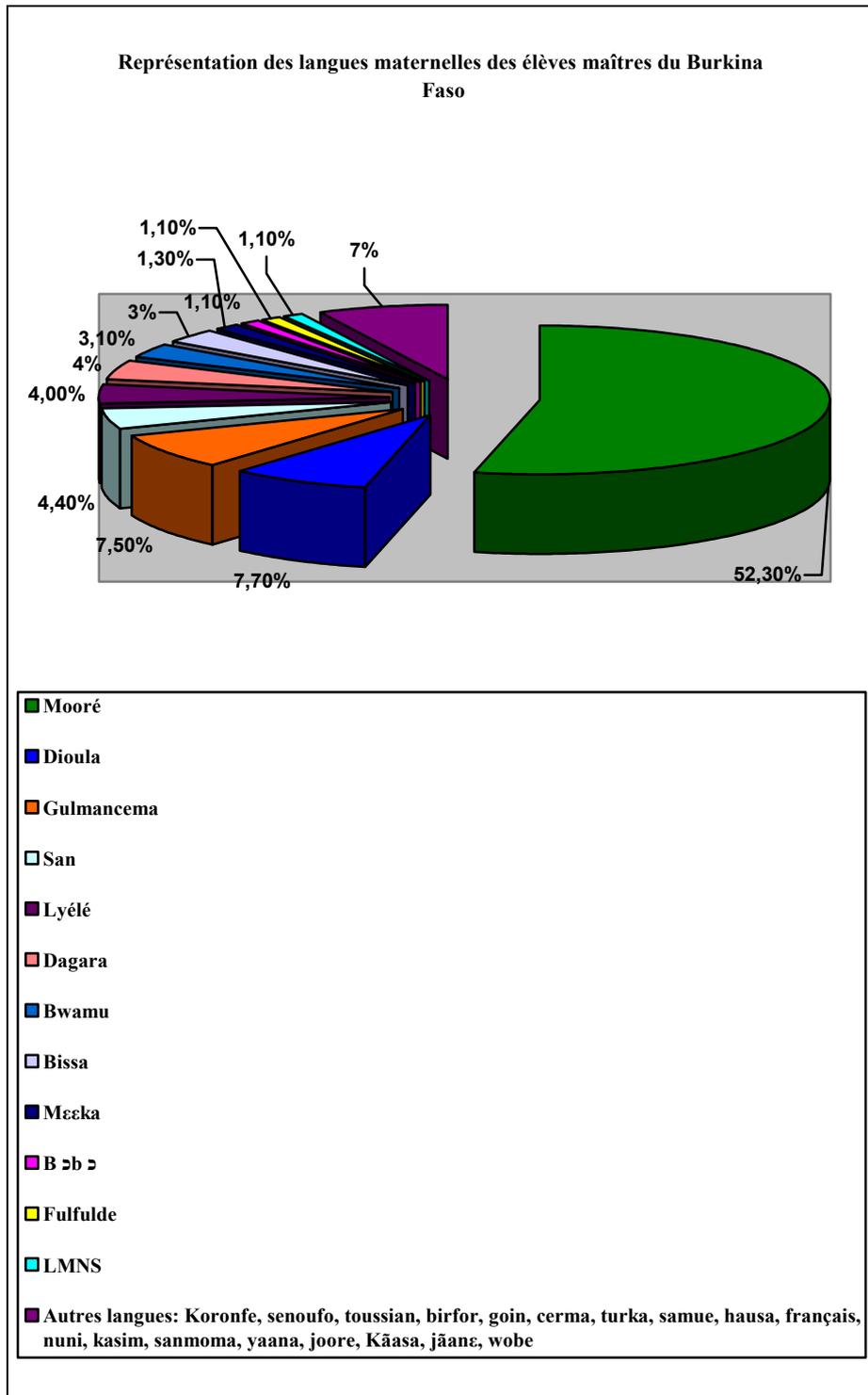


Figure 3: Langues maternelles des élèves-maîtres

Tableau 7 : Tableau récapitulatif des langues maternelles des enquêtés (les élèves-maîtres)

LD = Langue décrites LMNS = Langues maternelles non spécifiées

Langue maternelle	Pourcentage de l'échantillon	Nombre de locuteurs
Moore (LD)	52,3%	237
Dioula (LD)	7,7%	35
Gulmancema (D)	7,5%	34
San (LD)	4,4%	20
Lyélé (LD)	4%	18
Dagara (LD)	4%	18
Bwamu (LD)	3,10%	14
Bissa (LD)	3%	14
Lobiri (LD)	1,5%	7
Mæka (LD)	1,3%	6
Bɔbɔ	1,1%	5
Fulfulde (LD)	1,1%	5
Autres langues:	7% dont :	
Koronfe	0,6%	3
Senoufo	0,6%	3
Toussian (LD)	0,6%	3
Birfor	0,6%	3
Goin	0,6%	3
Cerma (LD)	0,4%	2
Turka (LD)	0,4%	2
Samɛ	0,4%	2
Hausa (LD)	0,4%	2
Français (LD)	0,4%	2
Nuni	0,2%	1
Kasim (LD)	0,2%	1
Sanmoma	0,2%	1
Yaana	0,2%	1
Joore	0,2%	1
Numu	0,2%	1
Curuma	0,2%	1
Kāasa (LD)	0,2%	1
jāanɛ	0,2%	1
Wobe	0,2%	1
LMNS	1,1%	5
Total	100%	453

Les élèves-maîtres utilisent leur langue maternelle essentiellement à l'oral car ils n'ont pas tous été alphabétisés dans leurs langues maternelles respectives. Par conséquent, la plupart d'entre eux ne savent ni lire ni écrire dans leur langue maternelle¹¹⁰.

L'usage de langue maternelle comme outil de communication est donc concentré sur la production orale. Au total, 32 langues maternelles ont été répertoriées dans cet échantillon.

Quant à la langue seconde des élèves-maîtres, c'est la langue de scolarisation (le français) qui est prédominante (74,17 % de locuteurs). Le dioula vient en deuxième position comme langue seconde des élèves-maîtres avec une proportion de 13,4 % de locuteurs, suivi du moore avec 6,8 % de locuteurs. Le fulfulde, l'une des langues majoritaires du Burkina Faso, n'est utilisée comme langue seconde que par 1,1% de l'échantillon. Ces statistiques indiquent que le fulfulde comporte très peu de locuteurs non natifs au sein de l'échantillon. La figure 4 ci-dessous et le tableau 8 récapitulent les différentes langues secondes des enquêtés ainsi que les proportions des locuteurs.

¹¹⁰ La plupart des langues nationales du Burkina Faso n'ont pas de tradition écrite. Cependant, certaines langues comme le moore, le dioula et le dagara, le bisssa le lobiri, et bien d'autres langues possèdent une écriture. Cf. tableau 7, p. 142.

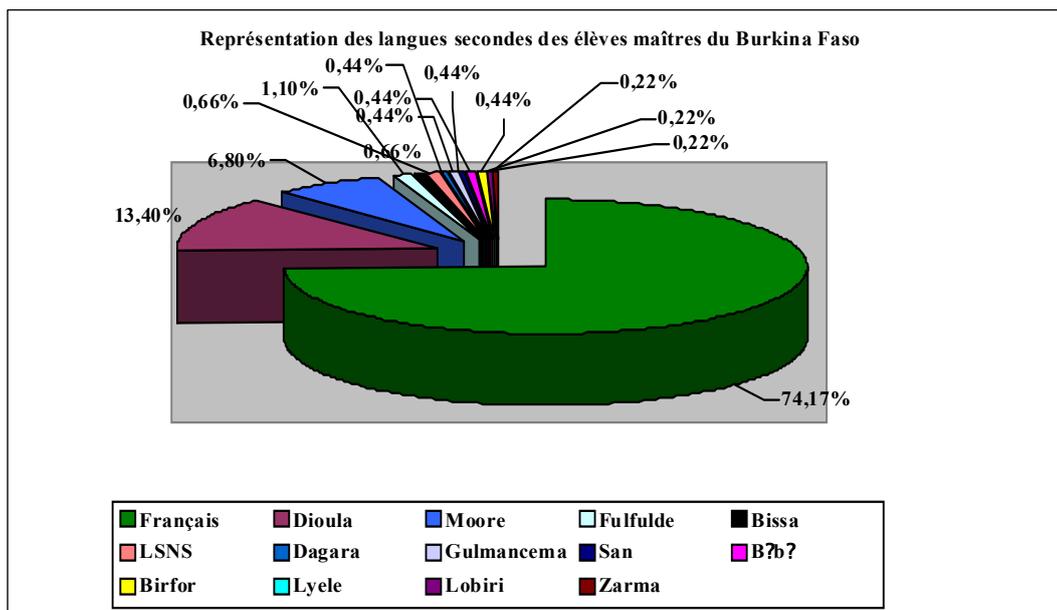


Figure 4: Langues secondes des élèves-maîtres

Tableau 8 : Tableau récapitulatif des langues secondes des enquêtés (les élèves-maîtres)

LSNS = Langues secondes non spécifiées

Langue seconde	Pourcentage de l'échantillon	Nombre de locuteurs
Français	74,17%	336
Dioula	13,4%	61
Moore	6,8%	31
Fulfulde	1,1%	5
Bissa	0,66%	3
Dagara	0,44%	2
Gulmancema	0,44%	2
San	0,44%	2
Bɔbɔ	0,44%	2
Birfor	0,44%	2
Lyele	0,22%	1
Lobiri	0,22%	1
Zarma	0,22%	1
jãane	0,22%	1
LSNS	0,66%	3
Total	100%	453

Dans le but de couvrir tout le profil linguistique de l'échantillon, nous avons demandé à ces derniers de mentionner en plus de leur langue maternelle et de leur langue seconde, les autres langues de leur répertoire linguistique. C'est ainsi que certains élèves-maîtres ont indiqué que certaines langues nationales, puis l'anglais et le français font office de langue tertiaire dans leur répertoire linguistique. Etant donné que certains répondants ont été véritablement en contact avec le français pour la première fois à l'école, il n'est donc pas surprenant que le français soit désigné comme une langue tertiaire par certains enquêtés.

Sur l'ensemble de l'échantillon (453), 15 enquêtés ne se sont pas prononcés par rapport à la place du français dans leur répertoire linguistique. Ces derniers ont, soit éprouvé des difficultés à faire une distinction entre leur langue maternelle et leur langue seconde, soit, ils ont préféré ne pas se prononcer par rapport à cette question qui pouvait les mettre mal à l'aise s'ils n'ont aucune connaissance de la langue de leurs parents. L'attitude à tenir dans ce cas était de spécifier simplement que le français était la langue maternelle. Cette langue est en réalité leur première langue apprise et encore comprise et ils n'ont pratiqué que le français depuis leur naissance avant d'apprendre éventuellement d'autres langues (l'anglais par exemple à l'école). Nous avons enregistré dans notre échantillon, deux enquêtés qui ont spécifié la langue française comme étant leur maternelle. D'où, l'implication de savoir que parmi les jeunes lettrés burkinabè, certains ne parlent pas du tout la langue de leurs parents. La langue française est leur langue première, c'est-à-dire, la première apprise à la maison avant la scolarisation et pendant la scolarisation.

Au regard des données de la figure 5, on remarque que le dioula et le moore sont les langues nationales les plus pratiquées par les locuteurs des autres groupes ethniques. Ceci s'explique par le fait que ces deux langues sont des langues de grande

diffusion au Burkina Faso. Le statut véhiculaire du dioula et la popularité du moore dans ce pays justifient ces faits.

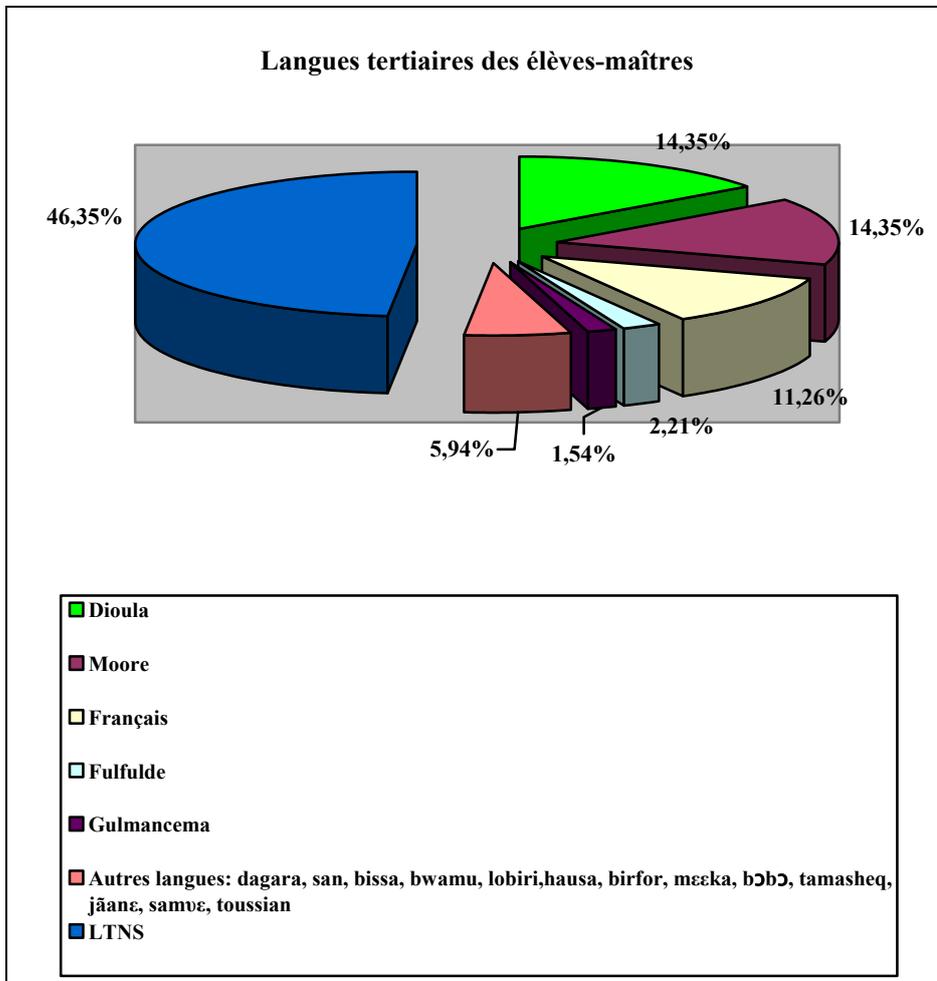


Figure 5: Langues tertiaires des élèves-maîtres

Tableau 9 : Tableau récapitulatif des langues tertiaires des enquêtés (les élèves-maîtres)

LTNS = Langues tertiaires non spécifiées

Langue tertiaire	Pourcentage de l'échantillon	Nombre de locuteurs
Dioula	14,35%	65
Moore	14,35%	65
Français	11,26%	51
Anglais	6,4%	29
Fulfulde	2,21%	10
Gulmancema	1,54%	7
Autres langues	5,94% dont :	
Dagara	0,88%	4
San	0,88%	4
Bissa	0,66%	3
Bwamu	0,66%	3
Lobiri	0,44%	2
Hausa	0,44%	2
Birfor	0,44%	2
Lyele	0,22%	1
Mæeka	0,22%	1
Bɔbɔ	0,22%	1
Tamasheq	0,22%	1
Jãanɛ	0,22%	1
Samuɛ	0,22%	1
Toussian	0,22%	1
LTNS	43,93 %	199
Total	100%	453

Sur 453 enquêtés, 254 élèves-maîtres parlent une troisième langue. Soit, 56,05 % de l'échantillon. Ces répondants ont comme 3^e langue, soit une langue nationale, soit l'anglais ou le français qu'ils ont appris au cours de leur cursus scolaire. Au total, 51 répondants ont appris le français après avoir pratiqué d'abord leur langue maternelle et une autre langue nationale. Dans cet échantillon, 43,93 % ont estimé qu'ils ne disposent pas d'une troisième langue dans leur répertoire linguistique.

1.2. Analyse des trois vécus langagiers des élèves-maîtres

Sur le plan théorique, trois vécus langagiers (le vécu enculturant, le vécu autonomisant et le vécu conscientisant) constituent les variables associées à la socialisation langagière et culturelle de tout individu dans son environnement sociolinguistique. Dans cette section, nous analyserons ces trois vécus langagiers des élèves-maîtres.

1.2. 1. Le vécu enculturant

Dans l'ensemble, un premier questionnaire mesurait la fréquence d'utilisation du français et de la langue maternelle dans des situations variées au cours de la période de vie de 2 ans à 12 ans. Un deuxième questionnaire mesurait le degré de contact avec la langue maternelle et le français à travers une variété de médias et un troisième questionnaire mesurait le degré de contact avec le paysage linguistique. Ces questions ont été mesurées sur une échelle de 9 points allant de 1 ("toujours en français") à 9 ("toujours dans la langue maternelle"). Un score moyen de 5 signifie une utilisation égale du français et de la langue maternelle. Les différents scores du vécu enculturant sont consignés à la page suivante (figure 6).

Figure 6: Vécu enculturant des élèves-maîtres (de 2 ans à 12 ans)¹¹¹

Situation	Période d'âge	Loumb ila	Bobo- Dioulasso	Fada	Ouahi gouya	Gaoua	Total
Avec ma famille immédiate, je parlais...	2 ans à 12 ans	7,2	7	7	7,2	7,6	7,2
Avec mes oncles et mes tantes, je parlais...	2 ans à 12 ans	6,9	6,8	7,4	7,1	7,4	7,1
Avec mes cousins mes et cousines, je parlais...	2 ans à 12 ans	7	6,6	6,8	6,6	7,3	6,9
Avec les marchandes des écoles, je parlais...	2 ans à 12 ans	6,9	6,2	6,4	6,9	6,7	6,7
Avec mes amis d'enfance, je parlais	2 ans à 12 ans	6,7	6	6,3	6,6	6,5	6,4
Avec les gardiens des établissements scolaires, je parlais...	2 ans à 12 ans	6,5	5,6	6,4	6,5	6,1	6,3
Avec les amis de mes parents, je parlais...	2 ans à 12 ans	6,3	6,1	6,2	6,4	6,3	6,3
Avec les voisins, je parlais...	2 ans à 12 ans	6,1	5,6	6,2	6,3	6,6	6,2
Avec les vendeurs vus depuis mon enfance dans les magasins, je parlais...	2 ans à 12 ans	6,1	5,9	5,7	6,2	6	6
Avec les vendeurs vus depuis mon enfance dans les magasins, je parlais...	2 ans à 12 ans	5,9	5,5	5,3	5,6	5,7	5,6
Avec les élèves qui ont fréquenté les mêmes écoles que moi, je parlais...	2 ans à 12 ans	5,4	5,2	5,7	5,6	5,4	5,5
Avec les jeunes lors de mes activités de loisirs et de sport, je parlais...	2 ans à 12 ans	5,5	5,3	5,2	5,5	5,5	5,4
Avec les adultes, lors de mes activités de loisirs et de sport, je parlais...	2 ans à 12 ans	5,4	5	5,4	5,7	5,2	5,4
Dans mes contacts avec les services de santé (médecins, dentistes, hôpitaux), je parlais...	2 ans à 12 ans	4,7	4,8	4,6	5,3	4,8	4,9
Avec les enseignants à l'extérieur des écoles, je parlais...	2 ans à 12 ans	4,6	4	4,7	4,1	3,6	4,2

Echelle de mesure : 1 « toujours en français », 3 « plus souvent en français », 5 « autant en français que dans la langue maternelle », 7 « plus souvent dans la langue maternelle » et 9 « toujours dans la langue maternelle ».

¹¹¹ Scores moyens du vécu enculturant des élèves-maîtres

Situation	Période d'âge	Loumbila	Bobo-Dioulasso	Fada	Ouahigouya	Gaoua	Total
La musique que j'écoutais était...	2 ans à 12 ans	5,1	5,2	4,6	5,2	4,7	4,9
Les pièces de théâtre et les spectacles que je suivais étaient...	2 ans à 12 ans	5,3	4,8	4,7	5,4	4,5	4,9
Les programmes de radio que j'écoutais étaient...	2 ans à 12 ans	4,7	4,1	4	4,9	3,8	4,3
Les films ou les vidéos que je visionnais étaient...	2 ans à 12 ans	4,2	4,1	3,7	4,1	2,9	3,8
Les programmes de télévision que je visionnais étaient...	2 ans à 12 ans	4,1	3,9	3,5	4	3,3	3,7
Les magazines ou les revues que je lisais étaient...	2 ans à 12 ans	3,5	2,9	3,2	3,6	2,4	3,2
Les livres que je lisais à la maison étaient...	2 ans à 12 ans	3,3	3	2,8	3,1	2,7	3
Les journaux que je lisais étaient...	2 ans à 12 ans	3,2	2,6	3	3,4	2,4	2,9
Les sites Internet que j'explorais étaient...	2 ans à 12 ans	3,1	2,9	2,9	2,7	2,3	2,8

Situation	Période d'âge	Loumbila	Bobo-Dioulasso	Fada	Ouahigouya	Gaoua	Total
Les enseignes à l'extérieur des magasins que je fréquentais étaient...	2 ans à 12 ans	4,2	3,5	3,7	3,9	3,3	3,7
Les enseignes à l'intérieur des magasins étaient...	2 ans à 12 ans	4,2	3,5	3,7	3,9	3,3	3,7
Les pancartes publicitaires que je rencontrais étaient...	2 ans à 12 ans	3,4	3,3	3,1	3,4	2,9	3,2
Les panneaux routiers que je rencontrais étaient...	2 ans à 12 ans	3,3	2,9	2,6	3,2	2,2	2,8

Echelle de mesure : 1 « toujours en français », 3 « plus souvent en français », 5 « autant en français que dans la langue maternelle », 7 « plus souvent dans la langue maternelle » et 9 « toujours dans la langue maternelle ».

Les données statistiques de la figure 6 ci-dessus résument les tendances du vécu enculturant des élèves-maîtres dans leur milieu sociolinguistique, culturel et éducatif. Ces analyses indiquent que c'est avec la famille immédiate puis avec les oncles et les tantes que les élèves-maîtres ont le plus souvent fait usage de leur langue maternelle. Ces contacts langagiers ont constitué pour eux, des moments d'apprentissage et d'acquisition de leur langue maternelle durant leurs vécus enculturants dans leur famille respective. En moyenne¹¹², les scores de 7,2 et 7,1 attribués aux deux réseaux de contacts linguistiques (la famille immédiate, puis les oncles les tantes) indiquent que le cercle familial est le château fort de l'usage de la langue maternelle dans le milieu de vie des répondants. Ces différents scores correspondent à l'utilisation plus fréquente de la langue maternelle. (Cf. échelle de mesure, figure 6). Cette socialisation dans la langue maternelle a été renforcée par les contacts avec les cousins et les cousines puis avec les marchandes aux abords des établissements scolaires avec lesquelles les élèves-maîtres ont beaucoup eu tendance à utiliser le plus souvent leur langue maternelle. Enfin, au cours de leur enfance, ils utilisaient parfois leur langue maternelle avec leurs amis, avec les gardiens des établissements scolaires, avec les amis de leurs parents puis avec leurs voisins. On en déduit que ces différents réseaux ont constitué le socle de l'enculturation des élèves-maîtres dans leurs langues maternelles respectives. Ces résultats appuient l'hypothèse selon laquelle la socialisation langagière et culturelle des élèves-maîtres dans la langue maternelle est fortement liée au réseau familial qui détient ici le plus grand score (7,2).

Quant au vécu enculturant bilingue (français/langue maternelle) des élèves-maîtres, il a été fortement marqué par les contacts linguistiques qu'ils ont eus avec les

¹¹² La moyenne est la valeur par excellence pour représenter un ensemble de scores appartenant à un groupe. La moyenne de groupe définit fort bien le groupe, pourvu que la distribution des scores s'approche de la normalité. Note de cours d'initiation aux notions statistiques, CRDE (2007).

adultes responsables d'activités sociales, culturelles ou sportives, avec les jeunes lors des activités de loisirs et de sports et avec les autres élèves qui ont fréquenté les mêmes écoles qu'eux. Avec ces différentes catégories de personnes du réseau social, les répondants ont attesté qu'ils ont le plus souvent utilisé les deux langues (le français et la langue maternelle). Au niveau du réseau médiatique, ils affirment qu'ils écoutaient très souvent de la musique dans les deux langues et suivaient les pièces de théâtres et les spectacles dans ces langues également. Bien que la plupart des radios burkinabè diffusent assez d'émission en français, les élèves-maîtres, eux, écoutaient la radio presque autant dans leur langue maternelle qu'en français.

Ces différentes expériences langagières ont contribué grandement à l'enculturation bilingue de nos enquêtés.

Les répondants ont aussi attesté à travers les différents scores que c'est avec les enseignants à l'extérieur des écoles qu'ils ont eu tendance à utiliser assez souvent le français dans leurs conversations. Les statistiques indiquent enfin que les élèves-maîtres ont été en contact assez souvent avec le français par l'intermédiaire des affichages commerciaux et des affichages publics. Ce contact avec le paysage linguistique a donc été francodominant dans l'ensemble. Le paysage linguistique burkinabè favorise alors une enculturation dans la langue française.

Pour ce qui concerne la lecture, les enquêtés ont indiqué qu'ils lisaient les livres les magazines et les revues assez souvent en français. Cependant, ils manifestent un engouement plus poussé pour la lecture en français des livres, des magazines et des revues par rapport aux journaux. L'intérêt pour la lecture des livres est sans doute motivé par le besoin de culture en rapport avec leur formation scolaire et professionnelle. La popularité des magazines et des revues auprès des jeunes pourrait justifier cet engouement de lecture que les répondants manifestent vis-à-vis des articles.

Quant à la langue de communication utilisée sur Internet, les scores indiquent une forte prédominance du français. Il convient de souligner que les scores indiqués pour l'usage de l'Internet n'apportent pas véritablement de nouvelles informations, à partir du moment où les langues africaines, notamment les langues nationales du Burkina sont très peu utilisées sur l'Internet. De plus, le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication est récent au Burkina et beaucoup reste à faire pour faciliter l'accès à cet outil bien que ce secteur connaisse des avancées considérables ces dernières années.

Les résultats statistiques de l'étude indiquent qu'à travers les médias audiovisuels, les élèves-maîtres suivaient pendant leur enfance, les programmes de télévision, les films ou les vidéos très souvent en français. Les programmes proposés dans ces médias en français ne sont-ils pas à l'origine de l'engouement manifeste de suivre la télévision ou d'écouter la radio en français ?

En définitive, ces différentes expériences langagières associées aux contacts avec le paysage linguistique, avec les activités de lecture et à travers les médias audiovisuels ont contribué grandement à l'enculturation en français des élèves-maîtres.

1.2.2. Le vécu autonomisant

Le vécu autonomisant acquis depuis l'enfance par les élèves-maîtres dans leurs langues maternelles respectives a été mesuré en fonction de trois types de vécu :

- le soutien à l'autonomie¹¹³ ;
- le soutien à la compétence ;
- le soutien l'appartenance.

¹¹³ Le terme « soutien » que nous employons ici est utilisé en lieu et place de « appui », initialement utilisé comme terminologie dans le cadre théorique de Landry, Allard et Deveau (2005) pour déterminer ces trois composantes du vécu autonomisant.

Ces différents soutiens sont nécessaires, voire indispensables à l'autonomisation de l'être humain dans une langue donnée.

Le soutien à l'autonomie des élèves-maîtres dans leur langue maternelle a été mesuré en fonction des choix et des décisions qu'ils ont eu à prendre par eux-mêmes pendant leur socialisation langagière. Les répondants étaient invités à indiquer sur une échelle de 9 points allant de 1 « ne correspond pas du tout » à 9 « correspond entièrement » le degré de soutien à l'autonomie dont ils ont bénéficié depuis l'enfance. Par exemple, ils étaient invités à indiquer à quel degré les personnes parlant leur langue maternelle les ont encouragé à être eux-mêmes et à quel degré ces personnes les ont laissé faire des choix.

Le score total (6) de la figure 7, (p.156) indique que les élèves-maîtres n'ont bénéficié que d'un soutien modérément élevé, conduisant à être autonome dans leur langue maternelle. Ce manque de fort soutien à l'autonomie dans la langue maternelle pourrait se ressentir au niveau du comportement langagier dans la langue maternelle des enquêtés. L'examen ultérieur du comportement langagier des élèves-maîtres permettra d'avoir plus d'éléments de réponse à ce sujet.

Le soutien à la compétence des répondants a été mesuré en fonction des retroactions qui ont guidé la socialisation langagière de ces derniers. Ces retroactions sont par exemple, les situations dans lesquelles les élèves-maîtres ont été encouragés par les locuteurs de la langue maternelle quand ils avaient des difficultés. Sur une échelle de 9 points également, les élèves-maîtres devaient indiquer le degré de soutien à la compétence dans la langue maternelle acquis depuis leur enfance à partir de ces différentes situations. Le score total de (6,9) indique que les répondants ont quasiment bénéficié d'un fort soutien à la compétence dans leurs langues maternelles respectives.

Quant au soutien à l'appartenance des répondants à leur langue maternelle, il a été mesuré en fonction de la qualité des contacts qui ont guidé leur socialisation langagière. Il était question de savoir ici par exemple, si depuis leur enfance, les personnes parlant leur langue maternelle ont été accueillantes et chaleureuses avec eux d'une part, et d'autre part, si ces mêmes personnes ont démontré qu'elles étaient intéressées par ce qu'ils faisaient. Ces circonstances choisies pour les besoins de l'enquête ont permis de mesurer un tant soi peu le degré de soutien à l'appartenance à la langue maternelle. Cette variable a été mesurée sur la même échelle de 9 points qui a été précédemment utilisée. Le score total de (7,2) de la figure 7 indique que les élèves-maîtres ont bénéficié d'un soutien fort à l'appartenance à leur langue maternelle.

À partir des résultats obtenus, on remarque qu'il y a une grande convergence au niveau des réponses entre les 5 ENEP pour chaque variable mesurée : le soutien à l'autonomie, le soutien à la compétence et le soutien à l'appartenance à la langue maternelle. Cependant, le bilan des différentes mesures indique une disparité entre le soutien à l'autonomie (score = 6) et les deux autres variables : le soutien à la compétence (score= 6,9) et le soutien à l'appartenance (score = 7,2).

Ces différents scores indiquent que les répondants ont bénéficié d'un plus grand soutien à l'appartenance dans leur langue maternelle par rapport au soutien à l'autonomie et au soutien à la compétence. Autrement dit, au cours de leur enfance, ils ont vécu des expériences conduisant à une meilleure disposition à appartenir à la communauté de leur langue maternelle. Ceci s'explique par le fait que qu'ils ont vécu dans des milieux qui revendiquent fortement l'appartenance à la langue ethnique.

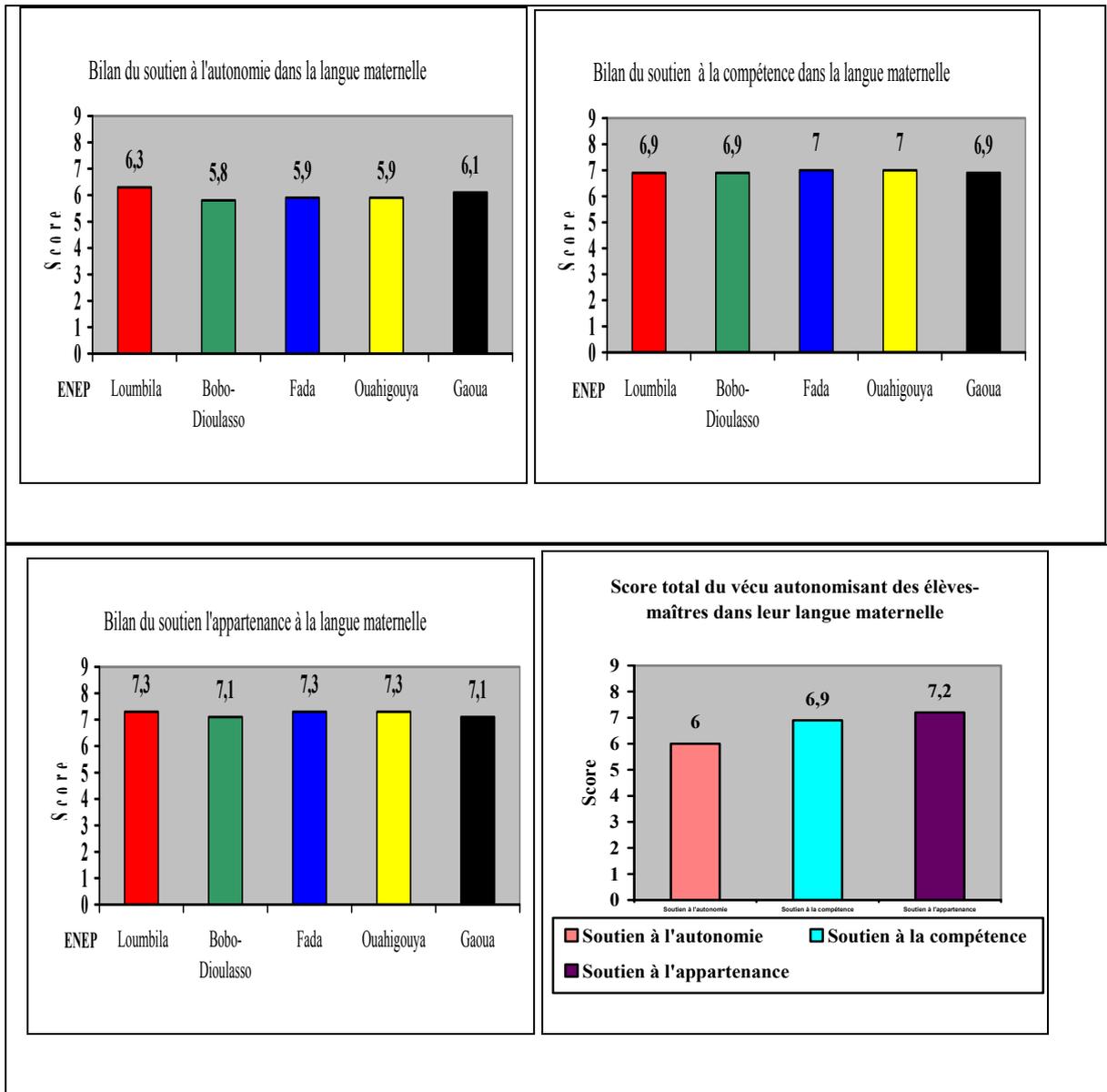


Figure 7: Scores moyens du vécu autonomisant des élèves-maîtres dans leur langue maternelle

Echelle de mesure : 1 « ne correspond pas du tout » 3 « correspond peu » 5 « correspond modérément » 7 « correspond fortement » 9 « correspond entièrement »

1.2.3. Le vécu conscientisant

Douze questions mesuraient les contacts de nature à favoriser une conscientisation ethnolangagière dans le milieu de vie des répondants et neuf questions mesuraient les expériences conscientisantes personnelles vécues par ces derniers dans leur langue maternelle. La figure 8 présente les scores moyens sur une échelle de 9 points (1 = jamais, 5 = de temps en temps, 9 = très souvent) indiquant les fréquences de valorisation de la langue maternelle faites en leur présence depuis leur enfance par l'entourage. Dans cette même figure 8, nous avons aussi les scores des expériences conscientisantes personnelles vécues par les élèves-maîtres dans leur langue maternelle. Les deux types d'expériences conscientisantes que nous venons d'évoquer (la conscientisation ethnolangagière par l'entourage et les expériences conscientisantes personnelles) sont complémentaires. C'est la prise en compte de ces deux types d'expériences qui permet d'évaluer pleinement une conscientisation ethnolangagière dans une langue donnée.

Durant leur enfance, l'entourage des répondants a valorisé fortement la coutume et les traditions de la langue maternelle de ces derniers en leur présence et ces mêmes personnes ont insisté réellement sur l'importance de parler la langue maternelle à la maison. Ce qui constitue une forme de conscientisation ethnolinguistique forte dans la langue maternelle. La plus grande conscientisation ethnolinguistique perçue est l'œuvre des chefs de village et la parenté des enquêtés. Ces derniers ont le plus valorisé les mœurs, les coutumes et les traditions de la langue maternelle en présence des répondants selon les résultats de l'enquête. Traditionnellement, les chefs des villages sont les garants de la tradition dans les sociétés africaines.

Les artistes aussi ont joué un rôle important dans la conscientisation ethnolinguistique des élèves-maîtres. L'analyse des données démontre que ces derniers ont souvent valorisé les langues maternelles et la culture africaine en présence des élèves-maîtres. Cette valorisation modérément forte de la langue maternelle par les artistes n'est pas seulement liée aux contacts physiques que les répondants ont eu avec eux, mais liée aussi à l'écoute de leurs œuvres musicales en langue(s) nationale(s).

Cependant, il convient de souligner que la transmission de la langue maternelle, jadis assurée en grande partie par la famille et la parenté a tendance à subir une mutation de nos jours. En milieu urbain, dans certaines familles citadines, on ne parle que le français. Comment pourrait-on dans ces circonstances envisager l'avenir des langues nationales à long terme ?

Selon le contexte et les régions où les élèves-maîtres ont habité, ils ont pu vivre diverses expériences personnelles qui devaient leur permettre de prendre conscience de la situation de leur langue maternelle et de leur culture. Ces expériences conscientisantes personnelles vécues dans la langue maternelle devraient être de nature à solidifier la conscientisation des élèves-maîtres par rapport à leur langue maternelle et par rapport à leur culture africaine. Cependant, l'analyse du vécu conscientisant personnel des élèves-maîtres dans leur langue maternelle permet de constater qu'ils n'ont pas vécu fortement des expériences conscientisantes personnelles dans leur langue maternelle pouvant les conduire à avoir une forte conscientisation ethnolangagière dans leurs langues maternelles respectives. Par exemple, les élèves-maîtres n'ont pas vraiment vécu des événements relatant les luttes des locuteurs de leur langue maternelle pour la survie de la langue.

Figure 8: Vécu conscientisant des élèves-maîtres dans la langue maternelle

Situation	Score moyen	Loum bila	Bobo-Dioulasso	Fada	Ouahigouya	Gaoua	Total
En ma présence, les personnes de mon entourage ont valorisé la culture de la langue maternelle (coutumes, traditions...	M	7,02	6,57	7,46	7,33	7,29	7,16
En ma présence, les personnes de mon entourage ont valorisé l'importance de parler la langue maternelle à la maison...	M	7,08	6,64	6,96	6,78	6,99	6,90
En ma présence, les personnes de mon entourage ont exprimé la fierté d'être locuteur de la langue maternelle	M	6,62	6,31	6,50	6,49	6,91	6,57
En ma présence, les personnes de mon entourage ont souligné l'importance de développer la compétence dans la langue maternelle...	M	5,87	5,65	5,82	5,40	5,73	5,69
En ma présence les personnes de mon entourage ont conversé dans la langue maternelle dans les endroits où le français est habituellement utilisé...	M	5,16	4,42	4,23	5,20	4,91	4,78
En ma présence les personnes de mon entourage ont employé la langue maternelle dans les restaurants et les magasins...	M	4,96	4,65	4,57	4,86	4,73	4,75

Echelle de mesure : 1 « Ne correspond pas du tout », 3 « correspond peu », 5 « correspond modérément », 7 « correspond fortement » et 9 « correspond entièrement ».

Chapitre 1 : Analyse

Situation	Score moyen	Loumbila	Bobo-Dioulasso	Fada	Ouahigouya	Gaoua	Total
En ma présence, le chef de village a valorisé...	M	7,94	7,67	7,94	6,87	8,06	7,68
En ma présence, ma famille et ma parenté ont valorisé...	M	7,38	7,18	7,26	6,82	7,87	7,28
En ma présence, les artistes ont valorisé...	M	6,11	6,25	6,2	5,74	6,13	6,08
En ma présence, les autres connaissances ont valorisé...	M	5,87	5,72	5,83	5,36	5,82	5,72
En ma présence, mes amis ont valorisé...	M	5,77	5,17	5,88	5,45	5,53	5,57
En ma présence, les enseignantes ont valorisé...	M	5,01	5,19	5,66	5,11	5,61	5,32

Situation	Score moyen	Loumbila	Bobo-Dioulasso	Fada	Ouahigouya	Gaoua	Total
J'ai pris connaissances des luttes historiques pour la survie de la langue maternelle...	M	5,84	4,76	5,46	5,65	5,29	5,42
On a respecté mes droits de m'exprimer dans la langue maternelle...	M	5,13	4,34	5,25	4,43	5,12	4,86
J'ai pris connaissance des droits...	M	5,35	4,64	4,57	4,86	4,39	4,77
J'ai vécu des expériences de sensibilisation face aux injustices	M	5,18	4,29	4,76	4,39	4,29	4,59
J'ai pris des connaissances des injustices subies dans le passé par les locuteurs de la langue maternelle...	M	4,68	3,25	4,55	4,34	4,16	4,23
J'ai vécu des expériences de discrimination (entendre des remarques offensantes envers la langue maternelle)...	M	4,10	3,57	3,51	3,86	3,16	3,64
J'ai vécu des expériences de discrimination (mauvais traitement d'autrui pour avoir utilisé la langue maternelle)...	M	3,82	2,94	3,53	3,79	2,76	3,39
J'ai vécu des expériences de discrimination (traitement méprisant pour avoir utilisé la langue maternelle)...	M	3,79	2,71	2,95	3,65	2,71	3,18
J'ai vécu des expériences de discrimination (victime de traitement injuste pour avoir utilisé la langue maternelle)...	M	3,20	2,74	3,23	3,22	2,77	3,05

Echelle de mesure : 1 « Ne correspond pas du tout », 3 « correspond peu », 5 « correspond modérément », 7 « correspond fortement » et 9 « correspond entièrement ».

1.3. Identité ethnolinguistique des élèves-maîtres

L'identité ethnolinguistique d'une personne correspond fondamentalement à la définition qu'elle se fait d'elle-même sur les plans linguistique et ethnique. Elle comporte toutefois aussi des composantes reliées à la signification affective et à la valeur que la personne lui accorde. [Landry, 2007 : 3, citant Tajfel, (1981)].

Sept aspects de l'identité ethnolinguistique ont été mesurés au cours de cette étude. Considérant cinq perspectives (la culture¹¹⁴, la langue, les ancêtres, l'avenir, le territoire habité), les élèves-maîtres ont évalué leur identité sur un continuum de 9 points (ex. 1 = non africanophone, 9 = africanophone) pour chacun des 7 aspects de l'identité : africanophone, francophone, bilingue, ethnique, Burkinabè, Africain, Européen). Les enquêtés étaient invités à mettre un **X** entre deux pôles (ex. non africanophone et africanophone) à l'endroit qui les décrivait le mieux pour chaque aspect considéré. Par exemple, s'ils se sentaient à moitié africanophone, le **X** serait mis au milieu du continuum.

Les résultats de l'enquête indiquent que malgré l'impact de l'école sur la socialisation langagière des élèves-maîtres, ces derniers restent très fortement attachés à leur groupe ethnique d'une part et à la citoyenneté burkinabè d'autre part. Les propos individuels recueillis auprès des enquêtés en rapport avec leur identité ethnolinguistique pendant les entretiens confirment cette forte tendance comme l'indique l'intervention ci-après d'un des enquêtés¹¹⁵ :

¹¹⁴ « La culture est l'ensemble des représentations, des jugements idéologiques et des sentiments qui se transmettent à l'intérieur d'une communauté », in dictionnaire de linguistique, cité par Napon (2005 :43).

¹¹⁵ Nous avons placé en annexe les conventions utilisées pour la transcription du corpus oral. Les énoncés ne sont pas ponctués. Pour certaines études (phonétiques par exemple) nous avons adapté les conventions.



Piste 1

« j'aimerais un jour enseigner notre langue maternelle aux élèves [...] j'aimerais enseigner particulièrement le bisa parce que bon pour faire comprendre aux jeunes frères que bon la langue maternelle reste toujours telle hein c'est-à-dire qu'il faut la parler pour ne pas quoi dire encore s'égarer de la civilisation [...] pour être digne même de sa patrie sa société surtout de son ethnie [...] vous savez quand on est là + en tant que Burkinabè d'abord je suis d'abord fier même de ma patrie donc même si je suis né trouvé {sic} que les ressources naturelles de cette patrie-là elles sont pas je sais pas quoi dire X bon même s'il arrive que non ma patrie est pauvre et compte tenu des ressources naturelles et compte tenu X de de la prise en charge de tout un citoyen ici bon quand même il va falloir reconnaître que tes tes grands parents sont issus sont issus du Faso tes parents aussi sont là + bon nous aussi nous sommes là si on n'est pas fier de notre patrie, comment pouvoir la développer c'est pas possible + il va falloir que on s'attache + on s'entre-aide mais ça aussi bon nous jeunes futurs pédagogues d'inculquer je sais pas surtout les différentes vertus de la de la patrie pour que les enfants puissent aussi emboîter le même pas c'est-à-dire il faut donner l'image + aux enfants donc je me dis que bon quel qu'en soit alfa il faudrait pas rejeter sa patrie ». Source : Interview sociolinguistique réalisée par Bangré PITROIPA (2006) à L'ENEP de Loumbila (Ouagadougou). LOUMBI-1-G.

Dans l'ensemble, les répondants s'autodéfinissent très fortement comme étant burkinabè et africain par rapport aux autres aspects de l'identité qui ont été mesurés.

En moyenne, les scores de (8,5) attribués à l'identité burkinabè et (8,4) à l'identité africaine désignent cette tendance. Les scores indiquent aussi que les identités en rapport avec l'ethnie, la langue africaine et le fait de se sentir bilingue sont fortement

perçues chez les élèves-maîtres mais à un degré moindre comparativement aux identités en rapport avec la citoyenneté burkinabè et africaine. Les scores respectifs de (7,9) attribués à « l'identité ethnique », (7,7) à l'identité « africanophone » et (7,5) à l'identité « bilingue » attestent cette tendance. Les répondants se sentent moins attiré par une identité européenne malgré l'influence de la langue française dans leur vécu. L'identité européenne est très faible (score moyen = 2,5). L'identité « francophone » est plutôt modérément forte chez les élèves-maîtres comme l'indique le score moyen de (5,9).

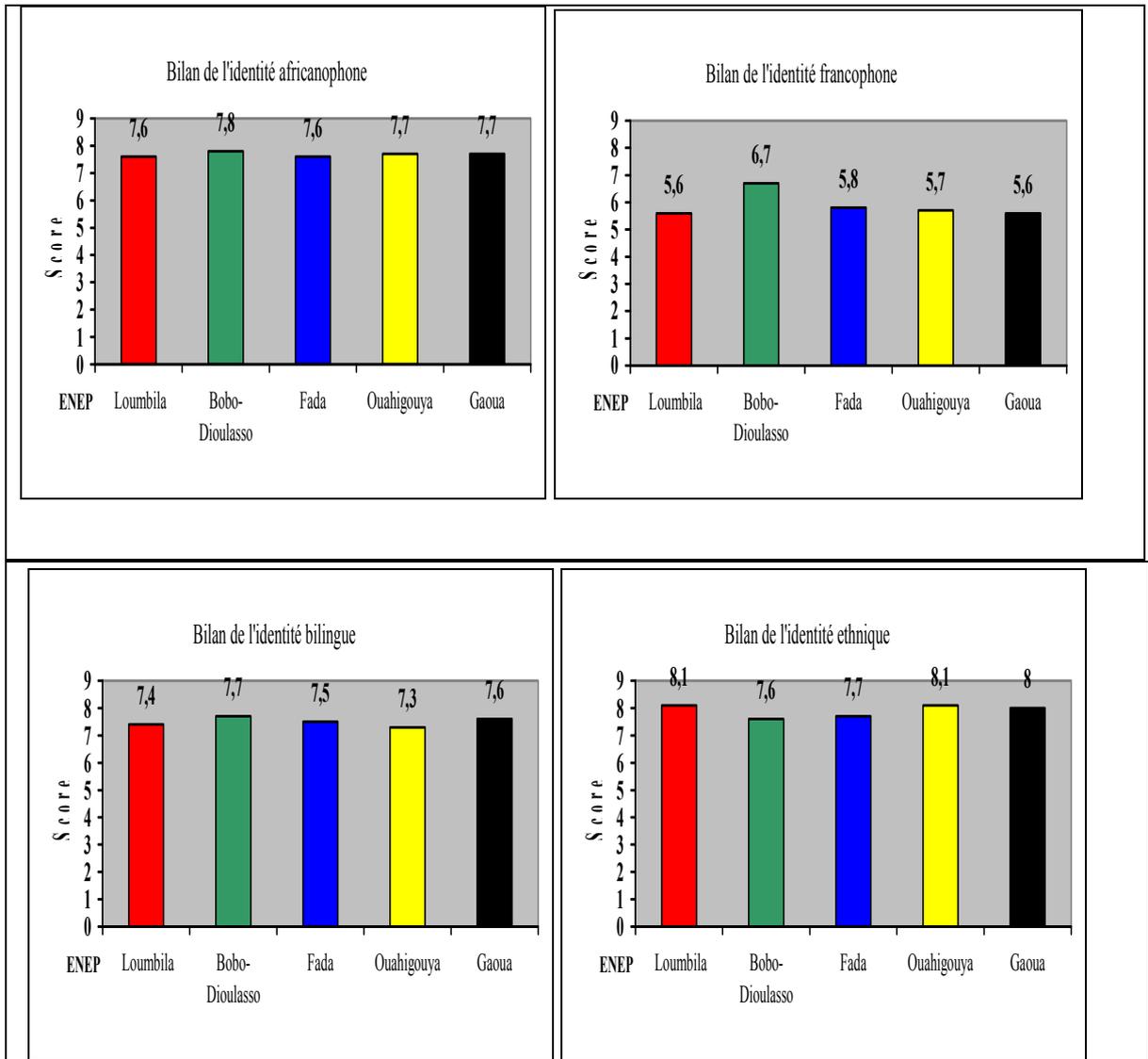
Pour l'ensemble des différents aspects de l'identité mesurée, l'identité européenne enregistre les scores les plus bas. On en déduit que l'appropriation de la langue française par les élèves-maîtres n'a pas du tout développé chez ces derniers une aspiration à s'autodéfinir comme des Européens.

On peut aussi mener une analyse sur l'identité bilingue qui est perçue comme forte chez les élèves-maîtres. En réalité, c'est l'association des deux identités linguistiques (l'identité africanophone qui est perçue comme forte et l'identité francophone qui est perçue comme modérément forte) qui fait que l'identité bilingue est mesurée comme forte chez les élèves-maîtres.

En résumé, la mesure de l'identité ethnolinguistique indique une convergence de réponses à travers les 5 ENEP. Cependant, les enquêtés de l'ENEP de Bobo-Dioulasso s'identifient un peu plus comme des francophones par rapport à leurs camarades des autres ENEP. De même, ils s'identifient aussi un peu plus à l'identité européenne par rapport aux autres. Nous n'avons pas trouvé d'explication ou de faits qui permettent d'interpréter ce résultat et nous penchons vers une mauvaise interprétation de la question pendant la distribution des réponses dans cet ENEP (Bobo-Dioulasso).

Au terme de cette analyse, on retiendra que les élèves-maîtres Burkinabè s'accordent à considérer que leur groupe ethnique respectif est porteur de leur identité

ethnolinguistique et qu'ils se reconnaissent fortement par rapport à leur citoyenneté burkinabè.



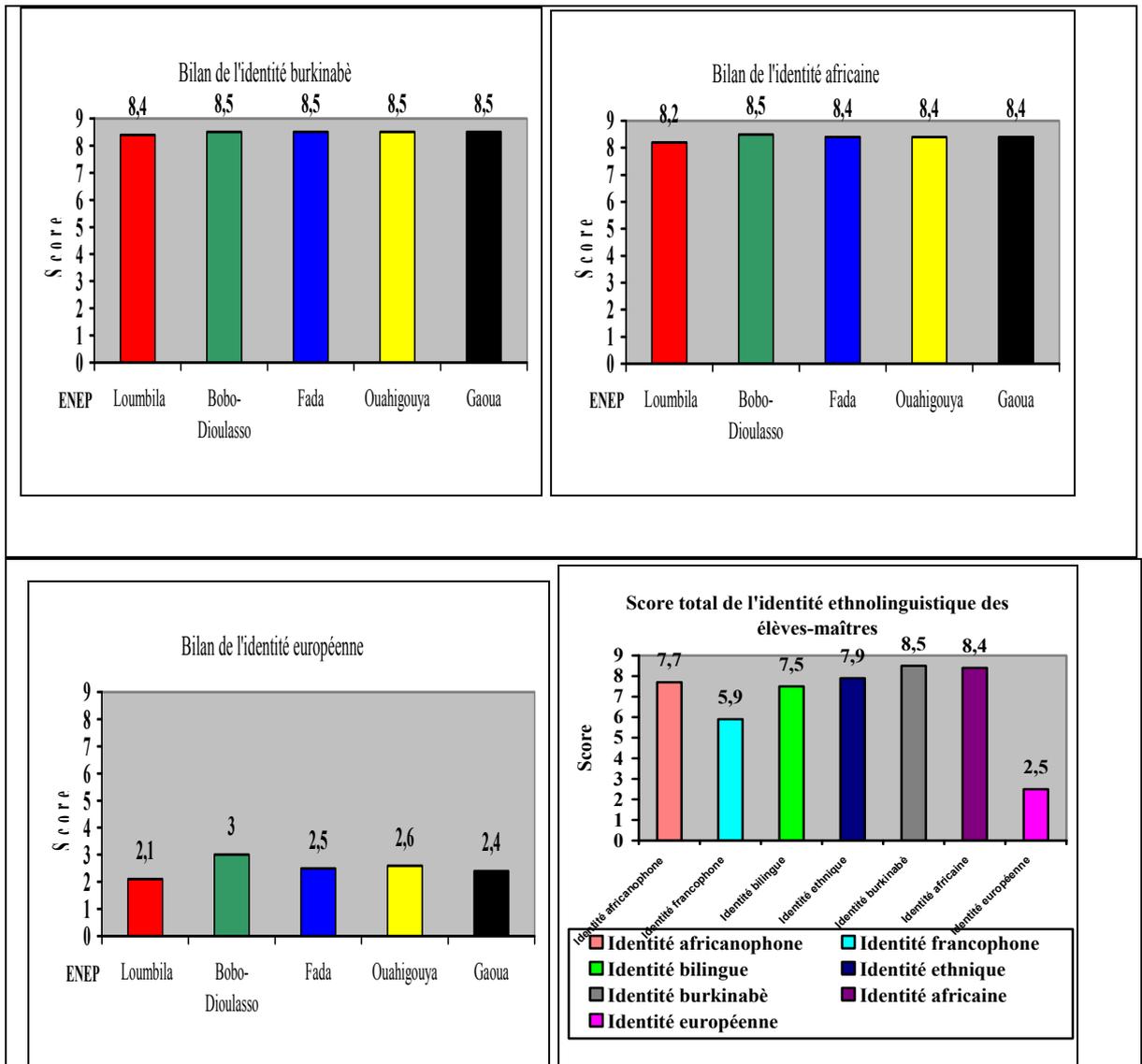


Figure 9: Scores moyens de l'identité ethnolinguistique des élèves-maîtres

Echelle de mesure. Exemple 1 = Non africanophone.....9 = africanophone

1.4. Engagement identitaire des élèves-maîtres

L'engagement identitaire des élèves-maîtres envers la communauté de la langue maternelle et envers la communauté francophone a été mesuré en fonction de l'autocatégoriesation, en fonction de l'estime de soi collective et en fonction de l'engagement affectif envers les deux communautés. Ces trois sous variables sont les composantes de l'engagement identitaire.

Sur une échelle de 9 points, allant de 1 « ne correspond aucunement » à 9 « correspond entièrement », les élèves-maîtres devaient indiquer leur degré d'engagement envers les deux communautés.

1.4.1. Analyse de l'engagement identitaire envers la communauté de la langue maternelle et la communauté francophone

Les figures 10 et 11 illustrent les tendances liées à l'engagement identitaire des élèves-maîtres envers les deux communautés. Cette variable est constituée de trois composantes que sont l'autocatégoriesation, l'estime de soi collective et l'engagement affectif.

L'autocatégoriesation correspond au degré auquel la personne se considère comme semblable aux autres membres du groupe. L'estime de soi collective correspond au degré auquel l'appartenance au groupe contribue à une conception de soi positive ou négative. Enfin, une personne peut se dire membre d'un groupe tout en manifestant ou non un engagement affectif envers le groupe, sa langue et sa culture. Deveau, Landry et Allard (2005).

En premier lieu, les trois composantes de l'engagement identitaire correspondent très fortement à l'engagement identitaire des élèves-maîtres envers la communauté de leurs langues maternelles respectives. Les scores de l'autocatégoriesation (7,4), de l'estime de soi collective (7,6) et de l'engagement affectif (7,6) indiquent ces tendances.

Par exemple, les répondants estiment que le fait de se percevoir semblable aux membres de la communauté de leur langue maternelle et le fait de penser que cette communauté est le reflet de qui ils sont (autocatégories) correspond très fortement à leur engagement identitaire envers ces différentes communautés.

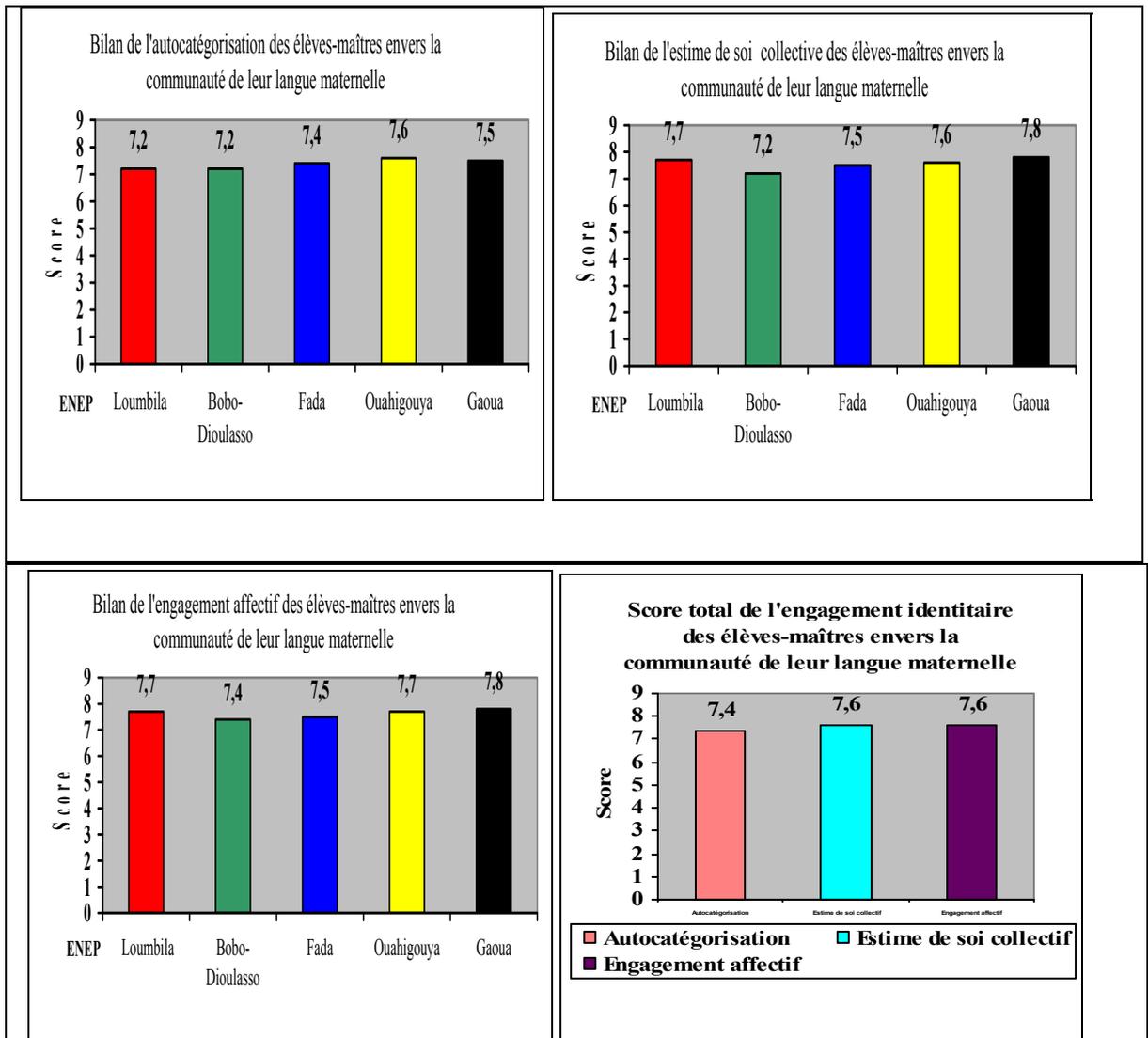


Figure 10: Scores moyens de l'engagement identitaire des élèves-maîtres envers la communauté de leur langue maternelle

Echelle de mesure : 1 « correspond aucunement » 3 « correspond peu » 5 « correspond modérément » 7 « correspond fortement » 9 « correspond entièrement »

- En second lieu, l'engagement identitaire des élèves-maîtres envers la communauté francophone n'est pas aussi fort que ce que nous venons de constater au niveau de la communauté de la langue maternelle. Les résultats des scores indiquent une autocatégorisation et une estime de soi collective modérées envers la communauté francophone (score = 5,1 pour l'autocatégorisation et 5,4 pour l'estime de soi collective). L'engagement affectif envers la communauté francophone est quelque peu plus important chez les répondants avec un score de (5,8).

Par ces résultats, les élèves-maîtres ont exprimé un plus fort attachement à la communauté de leurs langues maternelles respectives comparativement à leur attachement à la communauté francophone. Par conséquent, l'engagement identitaire des répondants est plus prononcé en faveur de la communauté de leurs langues maternelles respectives.

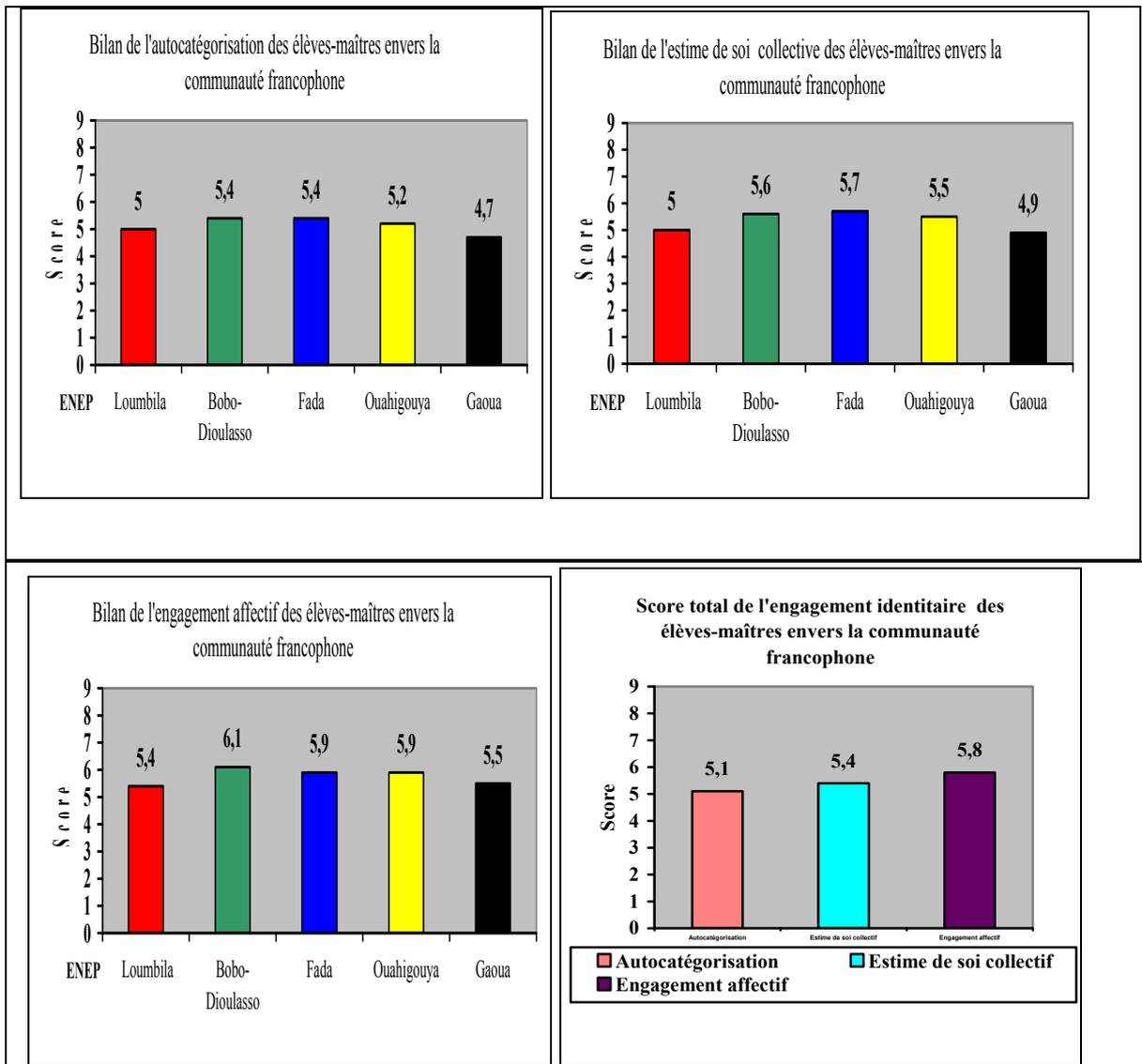


Figure 11: Scores moyens de l'engagement identitaire des élèves-maîtres envers la communauté francophone

Echelle de mesure : 1 « correspond aucunement » 3 « correspond peu » 5 « correspond modérément » 7 « correspond fortement » 9 « correspond entièrement »

1.5. Vitalité ethnolinguistique subjective

« Il est possible d'évaluer la vitalité ethnolinguistique de toute communauté en considérant le capital linguistique du groupe sur le plan démographique, économique, politique et culturel » Landry (2004).

Trois aspects de la vitalité ethnolinguistique ont été mesurés au cours de cette étude. Il s'agit de :

- la vitalité ethnolinguistique subjective actuelle des deux communautés ;
- la vitalité ethnolinguistique subjective future (dans 25 ans) de la communauté de la langue maternelle ;
- la vitalité ethnolinguistique juste et équitable de la communauté de la langue maternelle (vitalité légitime).

Celles-ci furent mesurées par des questions mesurant la perception du nombre relatif de locuteurs de la langue maternelle et des francophones dans les différentes régions de provenance des élèves-maîtres. Par ailleurs, des questions en rapport avec les ressources et les services disponibles dans la langue maternelle et en français dans les différentes régions habitées par les élèves-maîtres ont permis de mesurer la vitalité ethnolinguistique des deux communautés.

1.5.1. Perception de la vitalité ethnolinguistique actuelle de la communauté de la langue maternelle et de la communauté francophone

Les figures 12 et 13 présentent les scores moyens de l'estimation des ressources actuelles de la communauté de la langue maternelle et de la communauté francophone en fonction du capital démographique, du capital politique, du capital économique et du capital culturel des deux communautés. Les tendances générales de perception de

vitalité subjective actuelle des deux communautés au Burkina peuvent se résumer en quatre points :

- Premièrement, les répondants estiment que le capital démographique de la communauté de leurs langues maternelles respectives est légèrement supérieur au capital démographique de la communauté francophone au Burkina. Les scores sont très proches : (5,7) pour la communauté de la langue maternelle et (5,4) pour la communauté francophone). Ces scores sont obtenus à partir des 32 langues maternelles identifiées dans l'échantillon alors que les langues minoritaires de cet échantillon sont très nombreuses (28 langues minoritaires). On déduit que c'est le nombre important de langues maternelles minoritaires présent dans l'échantillon qui fait que le résultat global estimatif du capital démographique de la langue maternelle est peu élevé.

- Deuxièmement, les élèves-maîtres perçoivent que le capital politique de la communauté francophone de leur région de provenance est plus important que le capital politique de la communauté de leur langue maternelle. Ces estimations tendent à consolider les observations selon lesquelles la langue française bénéficie d'une meilleure valorisation sur le plan politique au Burkina par rapport aux langues nationales.

- Troisièmement, les enquêtés perçoivent que le capital économique de la communauté francophone est plus important dans leur région de provenance par rapport au capital économique de la communauté de leur langue maternelle. Ces estimations tendent à indiquer que la langue française demeure la langue de travail dans les activités économiques au Burkina au détriment des langues nationales.

- Enfin, quatrièmement, les élèves-maîtres perçoivent que le capital culturel de la communauté francophone est nettement élevé dans leur région de provenance par rapport au capital culturel de la communauté de leurs langues maternelles respectives.

Ces estimations indiquent que la langue française jouit d'une meilleure valorisation sur le plan culturel au Burkina, notamment au niveau de l'éducation.

Figure 12: Vitalité ethnolinguistique subjective actuelle de la communauté de la langue maternelle

Ressource		Loumbila	Bobo-Dioulasso	Fada	Ouahigouya	Gaoua	Total
Capital démographique	Score moyen	5,7	5,5	5,8	5,8	5,7	5,7
Capital politique	Score moyen	4,5	4,3	4,6	4,5	4,2	4,4
Capital économique	Score moyen	4,5	4,1	4,5	4,6	3,9	4,3
Capital culturel	Score moyen	4,7	4,5	4,5	4,6	4,1	4,5

Figure 13: Vitalité ethnolinguistique subjective actuelle de la communauté francophone

Ressource		Loumbila	Bobo-Dioulasso	Fada	Ouahigouya	Gaoua	Total
Capital démographique	Score moyen	4,7	5,4	5,4	5,0	5,4	5,2
Capital politique	Score moyen	6,4	6,9	7,0	6,9	7,1	6,9
Capital économique	Score moyen	6,6	7,0	7,1	6,5	7,1	6,8
Capital culturel	Score moyen	5,5	6,2	6,0	6,2	6,5	6,1

Echelles de mesure:

Capital démographique : 1 « moins de 10% », 3 « un tiers », 5 « la moitié », 7 « deux tiers » 9, « plus de 90 % ».

Capital politique : 1 « aucunement », 3 « peu », 5 « modérément » 7, « beaucoup » 9 « complètement ».

Capital économique : 1 « extrêmement faible », 3 « faible », 5 « modéré », 7 « élevé » 9 « extrêmement élevé ».

Capital culturel : 1 « inexistant », 3 « peu nombreux », 5 « modérément nombreux », 7 « nombreux », 9 « extrêmement nombreux » ;

En conclusion, la langue française a réussi à s'imposer au Burkina Faso sur le plan

politique, économique et culturel selon la perception des enquêtés. Ce qui révèle un indice remarquable de vitalité de cette langue dans ce pays même si la langue française reste minoritaire sur le plan démographique. Si ce constat se vérifie véritablement sur le terrain, l'avenir des langues nationales serait incertain. Théoriquement, sans un certain capital linguistique (ressources au niveau démographique, politique, économique et culturel), garant de la survie de toute langue en situation de contact, il est difficile à une langue de se maintenir dans son environnement sociolinguistique. Par conséquent, la perception de vitalité subjective des élèves-maîtres révèle que les langues nationales sont en danger car ces langues sont dominées par la langue française dans trois secteurs clés sur quatre qui permettent à une langue de demeurer une entité « distincte et active » dans un contexte de contact de langues.

1.5.2. Perception de la vitalité ethnolinguistique future (dans 25 ans) de la communauté de la langue maternelle

La figure 14 présente les scores moyens de l'estimation des ressources **futures** de la communauté de la langue maternelle des enquêtés dans les activités culturelles, dans les commerces, dans les industries, dans les services gouvernementaux et sur le plan démographique.

Selon la perception des élèves-maîtres, dans 25 ans, les activités culturelles et les médias dans leur langue maternelle seront aussi fréquentes qu'actuellement dans leur région de provenance. Au niveau des centres commerciaux et dans les industries, les répondants pensent que l'utilisation de leurs langues maternelles sera plus ou moins fréquente qu'actuellement dans 25 ans. Au niveau des services gouvernementaux, les répondants perçoivent un usage relativement moins fréquent de leur langue maternelle qu'actuellement dans 25 ans. Quant au capital démographique de la communauté de leur

langues maternelles respectives, les enquêtés pensent que ce capital sera un peu plus important qu'aujourd'hui. À leurs yeux, la population de leur langue maternelle continuera à croître dans l'avenir.

Toutes ces perceptions de vitalité permettent d'avoir une idée sur le maintien des langues nationales dans les 25 années à venir dans un contexte sociolinguistique où le français occupe des fonctions importantes au sein de la communauté. Bien que relevant d'une simple perception subjective, ces indices de vitalité des langues nationales indiquent une décroissance probable d'usage de leurs langues maternelles au niveau des services gouvernementaux, dans les centres commerciaux et dans les industries. Les indications actuelles sur l'utilisation du français dans les institutions burkinabè et dans les services gouvernementaux pourraient conforter cette perception des élèves-maîtres.

Figure 14: Vitalité ethnolinguistique subjective future (dans 25 ans) de la communauté de la langue maternelle

Ressource		Loumbila	Bobo-Dioulasso	Fada	Ouahigouya	Gaoua	Total
Capital démographique	Score moyen	5,8	6,0	6,5	5,5	6,3	6,0
Activités culturelles et médias	Score moyen	4,9	5,3	5,7	5,1	5,4	5,3
Commerces et industries	Score moyen	4,9	4,9	5,1	4,5	5,2	4,9
Services gouvernementaux	Score moyen	4,2	4,1	4,2	3,5	4,5	4,1

Echelle de mesure : 1 « inexistante » 3 « moins fréquente » 5 « aussi fréquente qu'actuellement » 7 « plus fréquente » 9 « beaucoup plus fréquente »

1.5.3. Perception de la vitalité ethnolinguistique juste et équitable¹¹⁶ de la communauté de la langue maternelle

La vitalité ethnolinguistique juste et équitable, encore appelée vitalité légitime de la communauté de la langue maternelle, a été mesurée en fonction de la communauté de la langue maternelle et en fonction de la communauté francophone vivant dans les différentes régions de provenance des élèves-maîtres. Il était question de savoir, si les choses étaient vraiment justes et équitables, quelle devrait être la vitalité ethnolinguistique de la communauté de la langue maternelle dans les activités culturelles et les médias, dans les commerces et les industries, dans les services gouvernementaux et au niveau de l'éducation dans la langue maternelle ?

La perception de la vitalité juste et équitable de la communauté de la langue maternelle des élèves-maîtres est consignée dans la figure 15.

Dans un premier temps, les élèves-maîtres estiment que si les choses étaient vraiment justes et équitables, l'éducation dans leur langue maternelle devrait être un peu plus importante en ce moment au Burkina. Cette perception de vitalité juste et équitable en rapport avec l'éducation dans la langue maternelle met en lumière le besoin d'accroître l'enseignement en langue nationale au Burkina selon le point de vue des élèves-maîtres. Ils préconisent l'introduction des langues nationales dans l'enseignement de base pour que les choses soient vraiment justes et équitables. Ce qui représente un indice qui situe une prise de conscience et une certaine revendication de la part des élèves-maîtres par rapport au fait que leur langue maternelle soit très peu, ou pas du tout utilisée comme langue d'enseignement au Burkina Faso. On déduit des

¹¹⁶ Terminologie de Landry (1996). Comme son nom l'indique, cette variable mesure le niveau de vitalité légitime d'une communauté linguistique.

résultats de cette étude que la question portant sur l'introduction des langues nationales dans le système d'éducation formelle trouve un écho favorable chez les élèves-maîtres.

Ils estiment aussi que les activités culturelles dans leur langue maternelle puis l'utilisation de leur langue maternelle dans les médias devraient être un peu plus importantes qu'actuellement dans leur pays.

Dans un deuxième temps, selon la perception des enquêtés, si les choses étaient vraiment justes et équitables, l'utilisation de leur langue maternelle dans les commerces et les industries devrait tendre vers une utilisation plus fréquente qu'actuellement au Burkina. Puis, pour eux, l'utilisation de leur langue maternelle dans les services gouvernementaux devraient être un peu plus importante qu'actuellement dans leur pays. Bien que le français soit la langue officielle du pays, les répondants n'occultent pas l'idée d'une prise en compte de leur langue maternelle dans les services gouvernementaux de leur pays pour que les choses soient justes et équitables.

Figure 15 : Vitalité ethnolinguistique juste et équitable de la communauté de la langue maternelle, étant donné le nombre de locuteurs de la langue maternelle

Ressource		Loumb ila	Bobo- Dioulasso	Fada	Ouahig ouya	Gaoua	Total
Education dans la langue maternelle	Score moyen	6,4	6,8	6,8	6,6	6,8	6,7
Activités culturelles et médias	Score moyen	6,1	6,4	6,7	6,3	6,6	6,4
Commerces et industries	Score moyen	5,9	6,3	6,2	5,8	6,4	6,1
Locuteurs de la langue maternelle	Score moyen	5,7	5,9	5,8	5,9	6,2	5,9
Services gouvernementaux	Score moyen	5,1	6,4	5,8	5,7	6,1	5,8

Echelle de mesure : 1 « inexistant » 3 « moins nombreux » 5 « aussi nombreux qu'actuellement » 7 « plus nombreux » 9 « beaucoup plus nombreux ».

En conclusion, il faut retenir que les élèves-maîtres attribuent en moyenne, beaucoup plus de vitalité subjective à leur langue maternelle sur le plan démographique par rapport au français. Au niveau du capital économique, politique et culturel, ils attribuent beaucoup plus de vitalité subjective à la langue française qu'à leur langue maternelle. Pour terminer, les élèves-maîtres font remarquer qu'il faudrait une utilisation un peu plus importante de leur langue maternelle dans l'enseignement au Burkina Faso pour que les choses soient vraiment justes et équitables dans le système éducatif burkinabè.

1.6. Désir d'intégration communautaire des élèves-maîtres

Le désir d'intégration communautaire détermine le degré auquel un individu désire faire partie d'une communauté ethnolinguistique.

Ce désir « représente le niveau le plus personnel et affectif de l'individu et détermine ce que la personne croit être et désire devenir sur le plan ethnolinguistique » selon Landry et Allard (1994).

Huit questions mesuraient le degré auquel les élèves-maîtres désiraient intégrer la communauté de leur langue maternelle et la communauté francophone. Plus précisément, les questions mesuraient à quel point les élèves-maîtres voulaient ou souhaitaient avoir accès à une variété de services culturels ou communautaires dans leur langue maternelle et dans la langue française.

1.6.1. Analyse du désir d'intégration à la communauté de la langue maternelle et à la communauté francophone

La figure 16 présente les scores moyens du désir d'accès aux ressources culturelles et communautaires de la langue maternelle. Les scores s'interprètent sur une échelle de 9 points : 1 = jamais, 5 = de temps en temps, 9 = toujours.

En moyenne, avec un score de (7,2) attribué à la variable qui mesurait les activités culturelles dans la langue maternelle, les élèves-maîtres montrent qu'ils souhaitent suivre plus souvent les activités culturelles dans leurs langues maternelles respectives.

Les répondants affirment qu'ils désirent suivre souvent les programmes de télévision dans leur langue maternelle. (Score = 7).

Dans l'ensemble, ils souhaitent aussi habiter de temps en temps dans un territoire qui aurait un caractère culturel et linguistique reflétant leur langue maternelle. (Score = 6,6).

Même si l'introduction des langues nationales dans l'éducation de base formelle reste un débat ouvert au Burkina, nous avons voulu savoir comment les futurs enseignants des écoles primaires du pays appréhendent cette question et quels sont leur véritable désir ou souhait d'enseigner ces langues nationales si, un jour, ces langues venaient à être officiellement introduites comme matière d'enseignement dans le primaire. Les résultats de cette étude indiquent que les élèves-maîtres souhaitent davantage enseigner la langue française (score = 7,9) que leur langue maternelle. Quand même, le score « enseigner la langue maternelle¹¹⁷ » est modérément élevé (6,3).

Les répondants souhaitent communiquer de temps en temps (score moyen = 5,5) dans leur langue maternelle avec leurs supérieurs, avec d'autres jeunes, puis dans les services publics. Avec d'autres jeunes et dans les services publics les répondants ont un

¹¹⁷ Dans le contexte de cette étude, "enseigner dans leur langue" veut dire aussi "enseigner la langue" ces deux terminologies seront largement employées dans la suite du développement de ce travail.

désir modérément élevé de communiquer dans leurs langues maternelles respectives.

Figure 16: Désir d'intégrer la communauté de la langue maternelle

Ressource		Loum bila	Bobo- Dioulasso	Fada	Ouahig ouya	Gaoua	Total
Activités culturelles	Score moyen	7,0	7,1	7,2	7,1	7,4	7,2
Programmes télévisés	Score moyen	7,0	6,9	7,2	6,9	7,2	7,0
Caractère culturel et linguistique de du territoire	Score moyen	6,4	6,5	6,7	6,5	6,6	6,6
Enseigner la langue maternelle	Score moyen	6,5	6,6	6,1	5,8	6,6	6,3
Langue de communication avec mes patrons	Score moyen	6,5	6,6	6,1	5,8	6,6	6,3
Langue de communication avec d'autres jeunes	Score moyen	6,3	6,3	6,1	5,8	6,4	6,2
Langue de communication dans les services publics	Score moyen	5,9	6,2	6,1	5,6	6,1	6,0
Langue de communication dans les services gouvernementaux	Score moyen	5,4	5,7	5,4	5,1	5,7	5,5

Echelle de mesure : 1 « jamais », 3 « rarement », 5 « de temps en temps », 7 « souvent » et 9 « toujours ».

La totalité les élèves-maîtres que nous avons interviewés¹¹⁸ individuellement au cours de cette recherche ont manifesté un réel désir d'enseigner dans leur langue maternelle en plus du français. Il importe de rappeler que les interviews furent réalisées

¹¹⁸ Interviews complémentaires aux questionnaires d'enquête écrite.

en français et dans la langue maternelle des enquêtés dans les 5 ENEP. Quelques élèves-maîtres se sont prononcés par rapport à l'enseignement dans la langue maternelle. Suivons leurs points de vue.



[Piste 2](#)

Réaction 1 (en dioula): « m ba fê ka demissêu kalan jula kan konnonnan puisque ne jula kan lo o ba fanmu jonan puisque tubabukan a le ye dugu grue kan ye ne o tɛ jula do o ye an wolo dugu kan ye, donc ne an be demissêu kalan a le ye a le ka teri ka tɛmin tubabukan ne kan. Source : BOBO-1a-G.

("J'aimerais enseigner en dioula aux enfants. Si l'enseignement était fait en dioula, ils comprendraient rapidement. Le français est une langue étrangère et le dioula est la langue de notre mère patrie. Si nous enseignons dans cette langue, c'est plus rapide qu'en français" ».)



[Piste 3](#)

Réaction 2 (en français): « effectivement j'aimerais eh enseigner eh aux élèves ma langue maternelle pard- parce que eh les enfants qui sont nés dans de dans ma langue je veux dire qui sont de même langue maternelle que moi eh plus vous l'expliquez dans cette langue plus il comprend + parce que en français l'enfant vient à l'école il ne comprend rien c'est une langue nouvelle pour lui bon vous lui dites ça ça s'appelle une règle + je prend un exemple quoi + l'enfant ne sait pas ce que c'est qu'une règle mais si vous le lui transmet-translaté ça en moore eh vous dites eh ça c'est une eh en moore vous lui transmettez en moore quoi vous lui donnez le nom de l'élément ou de l'objet en moore il comprend il comprend facilement arrivé à la maison il va dire ah maman tu sais que ça là en français on dit que ça s'appelle ça + vous voyez non ça mais si c'est en français seulement bon il peut oublier il peut oublier. Source : FADA- 3a-G.

Pour l'enquêtée suivante (réaction 3), l'enseignement dans sa langue maternelle présente beaucoup d'avantages pour les élèves et facilite le travail d'enseignement. Voici son point de vue :



[Piste 4](#)

Réaction 3 (en français) : « je désire un jour enseigner ma langue maternelle aux élèves parce que si c'est dans cette langue les élèves comprennent mieux surtout que c'est en milieu rural on parle pas on parle pas trop le français donc enseigner en français même ça sera dur en stage des fois même on parle le moore on peut faire le langage même on parle le moore ». Source : OUAHI-2-F.

S'exprimant en moore, l'enquêté de l'ENEP de Ouahigouya avance les raisons suivantes qui l'incitent à vouloir enseigner sa langue maternelle en ces termes :



[Piste 5](#)

Réaction 4 (en moore) : « ya sida m data n zāmesse m buuda goama kamba balle+ ya sé na yille ti kambā mēng bānge bāmb mēng sé ya bumbu nīnga+ ti b bāngb ti b tara yēgre ya yē n so ti m tolle n date n tollege n zāmess m buuda goama kamba ti b paame n le bāng bumba tab dunia pvgê me n paase » Source : OUAHI- 3a-G.

(« En vérité, j'aimerais enseigner ma langue maternelle aux enfants pour leur permettre de se connaître et faire en sorte que ces enfants puissent savoir qu'ils ont une origine. Raison pour laquelle j'aimerais enseigner ma langue maternelle aux enfants pour qu'ils apprennent en plus d'autres choses à travers le monde »).

En utilisant la langue française, ce même enquêté a complété son argumentation sur les raisons qui le motivent à vouloir enseigner sa langue maternelle en ces termes :



Piste 6

« c'est vrai j'aimerais enseigner ma langue maternelle à des à des élèves et c'est une vertu sociale auquel {sic} ils doivent s'attacher et cela fait vraiment partie de l'éducation la vraie la véritable éducation vraiment de base pour pouvoir s'insérer pour pouvoir eh se perpétuer dans la société dans laquelle ils proviennent ». Source : OUAHI- 3b-G.

Toutes ces réactions confirment les résultats statistiques selon lesquels les élèves-maîtres affichent un désir modérément élevé d'enseigner dans leur langue maternelle dans les établissements primaires de leur pays. Mieux, les quelques-uns que nous avons interviewés sont plutôt très favorables à utiliser leur langue maternelle comme langue d'enseignement. Il y aurait donc un engouement caché chez les élèves-maîtres face à l'enseignement de la langue maternelle. Les pesanteurs politiques actuelles qui favorisent l'enseignement du français sont de nature à masquer cet engouement.

En ce qui concerne le désir d'intégrer la communauté francophone, les données de la figure 17 permettent de constater que les élèves-maîtres souhaitent enseigner très souvent en français (score = 7,9) et communiquer très souvent en français dans les services gouvernementaux (score = 7,8). Les scores respectifs de (7,6) et (7,2) indiquent que les répondants souhaitent aussi communiquer très souvent en français avec leurs supérieurs et utiliser cette langue très souvent dans les services publics. Comparativement aux langues nationales, on constate que les désirs d'utiliser le français comme langue d'enseignement et langue d'usage dans les services

gouvernementaux et avec les supérieurs sont très poussés. De plus, ils souhaitent aussi regarder souvent les programmes télévisés en langue française. Le choix de vouloir communiquer très souvent en français dans les services publics n'est-il pas guidé par le fait que le français soit la langue officielle dans ces services ? Quant au choix de vouloir suivre souvent les programmes télévisés en langue française, ceci relèverait d'un choix personnel. Cependant, l'envie de s'ouvrir au monde extérieur et l'offre des programmes pourraient guider leurs choix de vouloir suivre souvent les programmes télévisés de langue française. Ils ont aussi estimé par les scores respectifs de (6,7), (6, 6) et (6,3) (voir tableau 17) qu'ils ont un souhait modérément fort de vouloir habiter dans un territoire qui aurait un caractère culturel et linguistique reflétant la langue française, d'assister aux activités culturelles (théâtre, spectacle, cinéma) en langue française, et de communiquer avec d'autres jeunes en français.

Figure 17 : Désir d'intégrer la communauté francophone

Ressource		Loum bila	Bobo- Dioulasso	Fada	Ouahig ouya	Gaoua	Total
Enseigner la langue française	Score moyen	7,6	7,9	7,9	8,0	7,7	7,9
Langue de communication dans les services gouvernementaux	Score moyen	7,6	7,8	7,8	8,0	7,6	7,8
Langue de communication avec mes patrons	Score moyen	7,3	7,7	7,6	7,7	7,6	7,6
Langue de communication dans les services publics	Score moyen	7,2	7,2	7,1	7,3	6,9	7,2
Programmes télévisés	Score moyen	7,0	7,2	7,0	6,9	6,7	7,0
Caractère culturel et linguistique de mon territoire	Score moyen	6,8	6,9	6,5	6,9	6,4	6,7
Activités culturelles	Score moyen	6,3	6,6	6,7	6,6	6,5	6,6
Langue de communication avec d'autres jeunes	Score moyen	6,0	6,4	6,2	6,3	6,4	6,3

Echelle de mesure : 1 « jamais », 3 « rarement », 5 « de temps en temps », 7 « souvent » et 9 « toujours ».

Dans l'ensemble, le désir manifesté par les élèves-maîtres à intégrer la communauté francophone a tendance à être plus fort comparativement à leur désir d'intégrer la communauté de leur langue maternelle. Cependant, ils désirent davantage participer à des activités culturelles dans la langue maternelle que dans la langue française. Hormis cela, les autres scores tendent à exprimer un désir plus poussé d'intégrer la communauté francophone que celle de la langue maternelle.

Qu'est-ce qui motive cette appréhension des répondants ? Des raisons économiques, sociales ou culturelles ?

Vraisemblablement, l'attraction envers la communauté francophone des répondants s'explique par la place du français dans leur ascension sociale et économique. D'un point de vue social, l'usage du français est mieux perçu et recommandé aujourd'hui dans leur milieu socioprofessionnel, étant donné que la langue de l'administration est le français. Ils ne peuvent aussi enseigner que dans cette langue à partir du moment où le français est l'unique langue d'enseignement dans l'éducation classique de leur pays. La langue de travail (l'enseignement) étant le français, elle est perçue comme une langue pourvoyeuse de ressources financières. Tous ces facteurs peuvent expliquer les désirs plus poussés des répondants à vouloir intégrer la communauté francophone.

Selon l'avis de quelques interviewés, l'enseignement du français au Burkina demeure indispensable dans l'éducation de base des élèves. Ils souhaitent cependant enseigner dans les deux langues (en français et dans leur langue maternelle). Suivons le point de vue d'un des enquêtés de l'ENEP de Fada :



Piste 7

« le pays est un pays francophone c'est un pays colonisé par les Français et bon dans toutes les structures on demande toujours le français donc priver l'enfant aussi du français c'est pas bon donc il faut aussi l'enseigner lui donner un ensei- une instruction euh c'est-à-dire en français et dans sa langue maternelle aussi ». Source : FADA-3b-G.

Un autre enquêté souligne le fait que le français soit "une langue de communication" internationale pour justifier son enseignement au Burkina :



Piste 8

« je pense que le français d'abord est une langue internationale le moore [...] est connu seulement au Burkina Faso ici ou exporté ailleurs par des Burkinabé le français c'est une ressource de communication on peut pas s'en passer » Source : FADA-2-G.

En somme, on assiste à une tension entre deux réalités : l'envie d'éduquer les élèves dans leur langue maternelle d'une part et l'impossibilité de se passer du français d'autre part. Ce qui amène à promouvoir le bilinguisme dans l'enseignement de base au Burkina Faso. Le contexte sociolinguistique de ce pays ne permet pas à la langue française de s'imposer efficacement à elle seule dans le système éducatif. Bon nombre d'élèves Burkinabè ne découvrent véritablement cette langue qu'une fois scolarisés. Ce qui n'est pas de nature à faciliter le travail des enseignants dans les écoles primaires.

Le point suivant, permettra d'examiner le sentiment d'autonomie et de compétence personnelle des élèves-maîtres dans leur langue maternelle et en français.

1.7. Sentiment d'autonomie et de compétence des élèves-maîtres

Les élèves-maîtres ont auto-évalué leurs sentiments d'autonomie et de compétence dans leur langue maternelle et en français en fonction de dix énoncés qui décrivaient ces sentiments par rapport aux deux langues. Sur une échelle de 9 points allant de 1 « pas du tout en accord » à 9 « entièrement en accord » les élèves-maîtres devaient exprimer leur degré d'accord par rapport aux différents énoncés. (Par exemple, j'ai le sentiment d'être compétent dans ma langue maternelle).

1.7.1. Analyse du sentiment d'autonomie et de compétence dans la langue maternelle et en français

Les figures 18 et 19 ci-dessous présentent les résultats des sentiments d'autonomie et de compétence des répondants dans leur langue maternelle et en français. Les statistiques indiquent que les élèves-maîtres ont le sentiment qu'ils sont moyennement autonomes dans leur langue maternelle et en français (score moyen = 5,1 attribué aux deux langues). Pour le sentiment de compétence dans les deux langues, le score moyen de (5) équitablement attribué aux deux langues indique aussi que les répondants ont le sentiment d'être moyennement compétents dans leur langue maternelle et en français. Les enquêtés certifient par ce score qu'avoir le sentiment d'être compétent, d'être très efficace en utilisant les deux langues correspond moyennement à leurs sentiments de compétence dans leur langue maternelle et en français.

En conclusion, les résultats de cette enquête nous permettent de constater que les élèves-maîtres estiment avoir les mêmes sentiments d'autonomie et de compétence en français et dans leur langue maternelle qu'ils jugent moyens dans les deux langues.

Si les répondants se perçoivent moyennement autonomes et moyennement compétents dans les deux langues, c'est qu'il y a un élément perturbateur dans l'apprentissage et l'acquisition de la langue maternelle. Cet élément perturbateur est sans doute la scolarisation. Etant scolarisé dans une langue qui n'est la leur, celle-ci devient l'outil d'abstraction, de pensée et de développement intellectuel des enquêtés. Ce facteur pourrait être de nature à stagner la compétence et l'utilisation de la première langue apprise, c'est-à-dire la langue maternelle.

Au niveau de la langue française, c'est l'efficacité du système éducatif dans lequel les répondants ont été formés qui serait remise en cause ici par la perception des sentiments d'autonomie et de compétence modérée en langue française. Ce système

éducatif semble inadapté au contexte pour favoriser un meilleur apprentissage et une meilleure acquisition de la langue française aux apprenants.

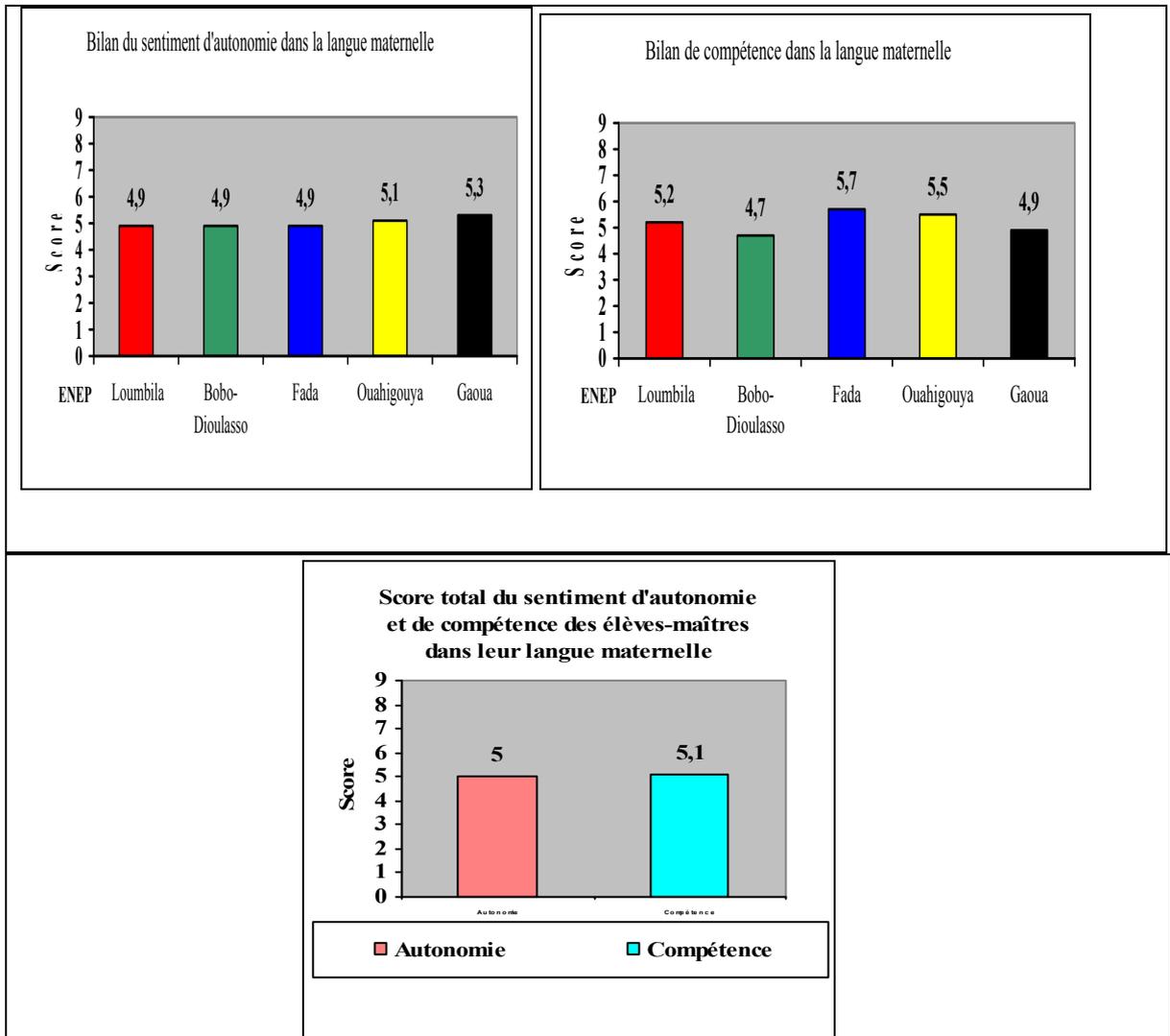


Figure 18: Scores moyens du sentiment d'autonomie et de compétence des élèves-maîtres dans la langue maternelle

Echelle de mesure : 1 « pas du tout en accord », 3 « peu en accord », 5 « modérément en accord », 7 « fortement en accord », 9 « entièrement en accord »

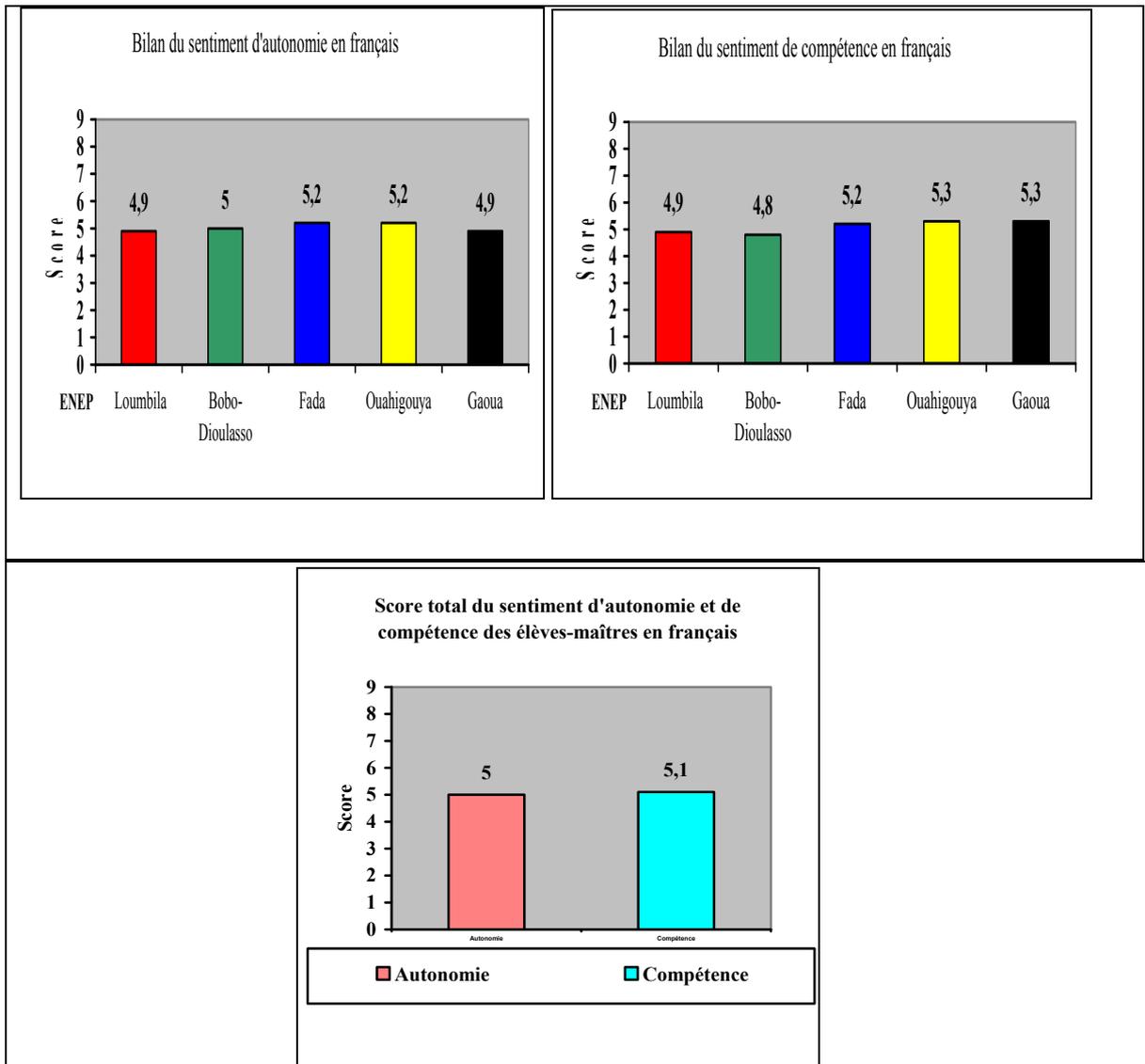


Figure 19: Scores moyens du sentiment d'autonomie et de compétence des élèves-maîtres en français

Echelle de mesure : 1 « pas du tout en accord », 3 « peu en accord », 5 « modérément en accord », 7 « fortement en accord », 9 « entièrement en accord »

Les données des interviews sociolinguistiques confirment les résultats statistiques des questionnaires écrits sur les sentiments d'autonomie et de compétence des élèves-maîtres dans leur langue maternelle et en français qui se situent à un niveau moyen. Certains élèves-maîtres se sont prononcés sur leur sentiment de compétence dans les deux langues au cours des interviews. Nous proposons quelques-unes de leurs réactions.



[Piste 9](#)

(1) : « en français eh je¹¹⁹ me sens eh un peu compétent je me débrouille je me débrouille parce que {rire} vraiment ici on se débrouille en français quoi [...] dans la langue maternelle je me sens compétent mais il y a souvent des défaillances hein ». Source : LOUMBI-4b-G.



[Piste 10](#)

(2) : « je suis un peu conté- compétente en en langue maternelle [...] bon entre ma langue maternelle et le français je suis plus compétente en langue française ». Source : LOUMBI-5-F.

Les interviews étant réalisées en français et dans la langue maternelle des enquêtés, l'enquêtée moorephone de l'ENEP de Loumbila reconnaît qu'aujourd'hui elle n'a plus une parfaite maîtrise de sa langue maternelle. En utilisant le moore, sa langue maternelle, elle nous dit ceci :

¹¹⁹ Ce locuteur connaît une légère difficulté dans la réalisation du pronom personnel « je ».



Piste 11

« *ahã* vraiment *tõnd mōorã ratê na n looga massã* ("notre moore est en train de s'effriter maintenant") puisque mots *kêereb n be ti tõnd ka le mi soama* (" il y a certains mots que nous ne maîtrisons plus bien") et puis *d sã nã n gome ka toê n gome n ta wvsgo n ka nãag français ye* ("lorsque nous nous exprimons , nous ne pouvons pas nous exprimer assez sans alterner avec le français") donc *mōorã ka le ya soma wvsg ye* » (" donc notre niveau de moore n'est plus très bon"). Source : LOUBI-6-F.

La présence de nombreuses lexies du français (*vraiment, parce que, mot, donc*) dans cette production langagière (en moore) de cette élève-maître illustre suffisamment que cette locutrice du moore a du mal à faire usage aujourd'hui de sa langue maternelle sans recourir au français.

Pour terminer, une enquêtée de l'ENEP de Gaoua a reconnu qu'elle est un peu compétente dans sa langue maternelle et en français en ces termes :



Piste 12

(3) : «... *en djan je suis peu compé- compétente bon le djan est une langue très compliquée donc il y a des s- des bon il y a des paroles que les nos parents + souvent quand ils causent entre eux et toi enfant tu ne peux pas comprendre ce qu'ils disent donc c'est le courant là nous on comprend*

L2- pourquoi pourquoi vous avez le sentiment d'être peu compétente

L1 - je n'ai pas eu la chance d'é- d'étudier aller loin je me suis limitée en seconde seulement.» Source : GAOUA-1a-F.

1.8. Motivation langagière des élèves-maîtres

Déterminer la motivation langagière des élèves-maîtres dans leur langue maternelle et en français revient à analyser les raisons qui incitent ces derniers à apprendre et à utiliser les deux langues. Pour ce faire, une série de 26 énoncés, correspondant aux raisons qui incitent les élèves-maîtres à apprendre et à utiliser leur langue maternelle et le français a été soumise aux enquêtés. À l'aide de l'échelle suivante : 1 « ne correspond pas du tout », 3 « correspond peu », 5 « correspond modérément », 7 « correspond fortement » et 9 « correspond entièrement », les élèves-maîtres ont évalué leur motivation langagière dans leur langue maternelle et en français en fonction de ces 26 énoncés.

Trois types¹²⁰ de motivation langagière ont été mesurés chez les élèves-maîtres. Il s'agit de :

- l'amotivation ;
- la motivation extrinsèque avec quatre régulations (externe, introjectée, identifiée, intégrée) ;
- la motivation intrinsèque.

1.8.1. Motivation langagière envers leur langue maternelle et envers le français

Les figures 20 et 21 présentent les différents scores de motivations langagières des élèves-maîtres envers leur langue maternelle et envers le français.

Premièrement, les répondants ont indiqué à partir des différents scores qu'ils ne manifestent pas une absence totale de motivation à apprendre et utiliser leur langue maternelle et la langue française. Ils l'expriment par le score de (2), attribué à

¹²⁰ Voir cadre théorique p. 38-39 pour la définition de ces trois types de motivation.

*l'amotivation*¹²¹ pour chacune des deux langues.

Deuxièmement, les motivations en rapport avec la *régulation externe* (c'est-à-dire, celles qui conduisent à être plus à l'aise sur le plan économique et social), avec un score de (3,2) correspondent peu à ce qui pourrait inciter les élèves-maîtres à apprendre et à utiliser leur langue maternelle. Ces mêmes motivations, avec un score de (6,8) tendent à être fortement associées à la motivation des enquêtés pour ce qui concerne l'apprentissage et l'utilisation du français.

Troisièmement, les motivations en rapport avec la *régulation introjectée* (par exemple, la peur de décevoir les parents), avec un score de (4,5) pour la langue maternelle et (4,6) pour le français tendent à être modérément associées à la motivation des élèves-maîtres pour l'apprentissage et l'utilisation des deux langues.

Quatrièmement, les motivations associées à la *régulation identifiée*, c'est-à-dire, celles liées à la réalisation des projets personnels, avec un score (4,9) tendent à être modérément associées à la motivation des répondants à apprendre et à utiliser leur langue maternelle. Ces mêmes motivations, avec un score de (7,4) sont plus que fortement associées à leur motivation pour l'apprentissage et l'utilisation du français. En d'autres termes, les motivations à régulations identifiées constituent l'une des motivations qui incitent le plus les élèves-maîtres à apprendre et à utiliser le français. Le français semble donc fortement associé aux objectifs personnels et aux projets de vie des élèves.

Cinquièmement, les motivations en rapport avec la *régulation intégrée*, c'est-à-dire, celles qui prennent en compte l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle comme faisant partie de "qui je suis", avec un score de (6,3) sont assez fortement associées à la motivation des élèves-maîtres pour apprendre et utiliser leur

¹²¹ Absence totale de motivation dans le comportement.

langue maternelle. Ces mêmes motivations, avec un score de (7,1) correspondent fortement à la motivation de ces derniers pour ce qui concerne l'apprentissage et l'utilisation du français.

On peut remarquer ici que les répondants soulèvent un paradoxe par rapport à leurs choix identitaires où ils se réclament fortement attachés à leur appartenance ethnique, africaine et burkinabè. Ce qui permet d'observer que malgré tout, l'impact de la langue française a atteint des proportions importantes dans la vie des répondants si ces derniers pensent qu'apprendre le français et l'utiliser font fortement partie de qui "**ils sont**" au même titre que leur langue maternelle. Ils manifestent donc une forte motivation pour le bilinguisme.

Sixièmement, les motivations en rapport avec *les motivations intrinsèque*, c'est-à-dire, celles qui conduisent à éprouver du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses sur la culture et les traditions ou le plaisir qu'on ressent en parlant, en lisant ou en écrivant dans la langue maternelle tendent à correspondre fortement à la motivation des élèves-maîtres pour apprendre et utiliser leur langue maternelle et le français. Le score de parité de (6,5) pour les deux langues atteste cela. Ils évoquent ici par ce score que ces deux langues peuvent leur procurer du plaisir au même titre. Dès lors, la langue maternelle et le français ont les mêmes chances d'appropriation et d'usage chez les répondants.

Suivons la réaction d'un élève-maître de l'ENEP de Gaoua qui nous livre sa motivation intrinsèque envers sa langue maternelle, le dioula.



« bon *ne konin fê*, (“en ce qui me concerne”), notre ma langue, vraiment *a ka di n ye kosobe* (“ma langue me plaît beaucoup”) donc *n be a fê ka to ka fo* (“je veux la parler”) toujours. *ne m bese ka mogo kalan, m be mogo kalan a la* » (si je peux enseigner à des gens, j’enseignerai cette langue”). Source : GAOUA-2a-G.

[Piste 14](#)

Figure 20 : Motivation langagière par rapport l'apprentissage et à l'utilisation de la langue maternelle

Type de motivation		Loum bila	Bobo-Dioulasso	Fada	Ouahi gouya	Gaoua	Total
Amotivation	Score moyen	2,2	1,8	1,9	2,0	2,0	2,0
Régulation externe	Score moyen	3,3	2,9	3,4	3,2	3,2	3,2
Régulation introjectée	Score moyen	4,8	3,9	4,2	4,9	4,8	4,5
Régulation identifiée	Score moyen	5,0	4,5	5,0	5,1	4,8	4,9
Régulation intégrée	Score moyen	6,3	6,4	6,4	6,0	6,5	6,3
Motivation intrinsèque	Score moyen	6,4	6,0	7,2	6,4	6,3	6,5

Echelle de mesure : 1 « ne correspond pas du tout » 3 « correspond peu » 5 « correspond modérément » 7 « correspond fortement » 9 « correspond entièrement »

Figure 21 : Motivation langagière par rapport l'apprentissage et à l'utilisation du français

Type de motivation		Loum bila	Bobo-Dioulasso	Fada	Ouahigouya	Gaoua	Total
Amotivation	Score moyen	2,0	2,0	1,9	2,1	1,8	2,0
Régulation externe	Score moyen	6,5	6,7	6,8	7,0	7,0	6,8
Régulation introjectée	Score moyen	4,5	4,1	4,9	4,7	4,7	4,6
Régulation identifiée	Score moyen	7,2	7,3	7,7	7,6	7,4	7,4
Régulation intégrée	Score moyen	7,0	7,2	7,1	7,2	7,0	7,1
Motivation intrinsèque	Score moyen	6,4	6,1	6,8	6,5	6,5	6,5

Echelle de mesure : 1 « ne correspond pas du tout » 3 « correspond peu » 5 « correspond modérément » 7 « correspond fortement » 9 « correspond entièrement »

Tableau 10 : Tableau récapitulatif des scores de motivation langagière des élèves-maîtres

Types de motivation	Langue maternelle	Français
Amotivation	Très faiblement associée Score : 2	Très faiblement associée Score : 2
Régulation externe	Peu associé Score : 3,2	Tend à être fortement associée Score : 6,8
Régulation introjectée	Tend à être modérément associée Score : 4,5	Tend à être modérément associée Score : 4,6
Régulation identifiée	Tend à être modérément associée Score : 4,9	Plus que fortement associée Score : 7,4
Régulation intégrée	Assez fortement associée Score : 6,3	Fortement associée Score : 7,1
Motivation intrinsèque	Tend à être fortement associée Score : 6,5	Tend à être fortement associée Score : 6,5

1.9. Compétences linguistiques des élèves-maîtres

Dans un premier temps, les élèves-maîtres ont auto-évalué à partir du questionnaire écrit, leurs compétences langagières dans leur langue maternelle et en français. L'auto-évaluation a porté sur les compétences linguistiques en compréhension, à l'oral, en lecture et en écriture.

Dans un second temps, nous avons procédé à des enregistrements oraux (en français et dans la langue maternelle) des enquêtés afin d'étendre l'analyse des compétences linguistiques au niveau phonétique et phraséologique et voir comment les élèves-maîtres font usage des deux langues dans des situations réelles de conversation et lors des entretiens guidés. Rappelons que cela permet de confronter la compétence linguistique « déclarée » des répondants à partir des questionnaires et leur compétence « réalisée » en situation de production langagière.

1.9.1. Analyse des compétences linguistiques « déclarées¹²² » dans la langue maternelle et en français

Bien que toutes les langues maternelles respectives des élèves-maîtres ne soient pas décrites, nous avons tenu à avoir une idée sur les niveaux de compétences linguistiques « déclarées » dans les quatre domaines de compétence langagière que sont : la compréhension orale, la production orale, la lecture et l'écriture. Les élèves-maîtres dont les langues maternelles ne sont pas du tout décrites¹²³ ne pouvaient évidemment pas mesurer leur compétence linguistique en écriture et en lecture dans leur langue maternelle.

¹²² Il s'agit ici de l'estimation de compétence linguistique personnelle faite par les répondants à partir du questionnaire écrit.

¹²³ Voir tableau des différentes langues maternelles décrites et non décrites p. 85-86.

L'auto-évaluation de la compétence linguistique (compréhension orale, production orale, la lecture et l'écriture) en français ne posait aucune contrainte technique dans les quatre domaines de compétence linguistique comme ce fut au contraire le cas au niveau des langues maternelles. La raison est que tous les élèves-maîtres ont été scolarisés en français et suivent leur formation professionnelle dans cette langue.

Etant donné que l'enseignement au primaire se fait en français et qu'il est de plus en plus question d'introduire les langues nationales comme module d'enseignement dans l'éducation de base, il s'avérait important au cours de cette recherche d'avoir une idée sur les compétences linguistiques des élèves-maîtres à la fois dans leur langue maternelle et en français.

L'analyse des figures 22 et 23 permet d'avoir une idée plus précise sur les compétences linguistiques « déclarées » des élèves-maîtres dans leur langue maternelle et en français. Les différentes situations ci-dessous énumérées ont été choisies pour les besoins de l'enquête.

1- L'auto-évaluation de la compétence de compréhension orale a porté sur la compréhension des films, la compréhension d'une conférence sur la sexualité et sur l'écoute de la radio. Les élèves-maîtres situent leur aptitude de compréhension orale dans leur langue maternelle à un niveau qui tend à être bon. Le score enregistré pour cette variable est de (6,7). Avec un score de (7,3), les répondants évaluent leur aptitude de compréhension en français un peu plus fortement que dans leur langue maternelle.

2- L'auto-évaluation de la compétence orale a porté sur la capacité à faire une présentation orale en famille lors d'une cérémonie, la capacité à s'exprimer à l'oral sur un sujet afin de donner son opinion, puis la capacité à entretenir une conversation à l'oral avec un (e) ami(e). Les élèves-maîtres situent leur aptitude de production orale

dans leur langue maternelle et en français à un niveau qui tend à être bon. Cependant, les estimations sont légèrement plus élevées pour la langue maternelle qui enregistre un score de (6,7) contre (6,4) pour le français.

3- L'auto-évaluation de la compétence en lecture a porté sur la lecture des journaux, la lecture du règlement intérieur d'une école bilingue et sur la lecture des articles ou des revues. Les enquêtés situent leur aptitude de lecture dans leur langue maternelle à un niveau modéré avec un score de (4,8). En français, cette aptitude est évaluée comme bonne avec un score de (7,5).

4- L'auto-évaluation de la compétence en écriture a porté sur la capacité à écrire une lettre à un parent alphabétisé, sur la capacité à écrire un courriel à un ami ou à une amie et sur la capacité à rédiger un exposé. Dans la langue maternelle, les élève-maîtres évaluent à un niveau plutôt faible leur compétence en écriture avec un score de (3,7). En français, cette compétence en écriture est évaluée comme bonne avec un score de (7,7).

Les compétences en lecture et en écriture dans la langue maternelle ne sont pas élevées car la majorité des enquêtés n'ont pas été alphabétisés dans leurs langues maternelles respectives. Il faudrait aussi tenir compte du fait que de nombreuses langues nationales du Burkina ne sont pas encore décrites, ce qui ne facilite pas l'existence de matière à lire dans toutes les langues maternelles.

Cette auto-évaluation de la compétence dans les deux langues est inévitablement marquée par une perception relative de compétence. Implicitement, les répondants comparent les deux compétences qu'ils ont dans les deux langues avant de se prononcer. Ce qui peut les conduire à évaluer négativement leur compétence dans leur langue maternelle par rapport à leur compétence croissante en français, langue de développement intellectuel des sujets. Nous posons l'hypothèse selon laquelle, il existe une compétence latente dans la langue maternelle et qu'il suffirait que la langue

maternelle soit décrite et enseignée au même titre que le français à l'école pour que les sujets deviennent plus compétents dans leur langue maternelle.

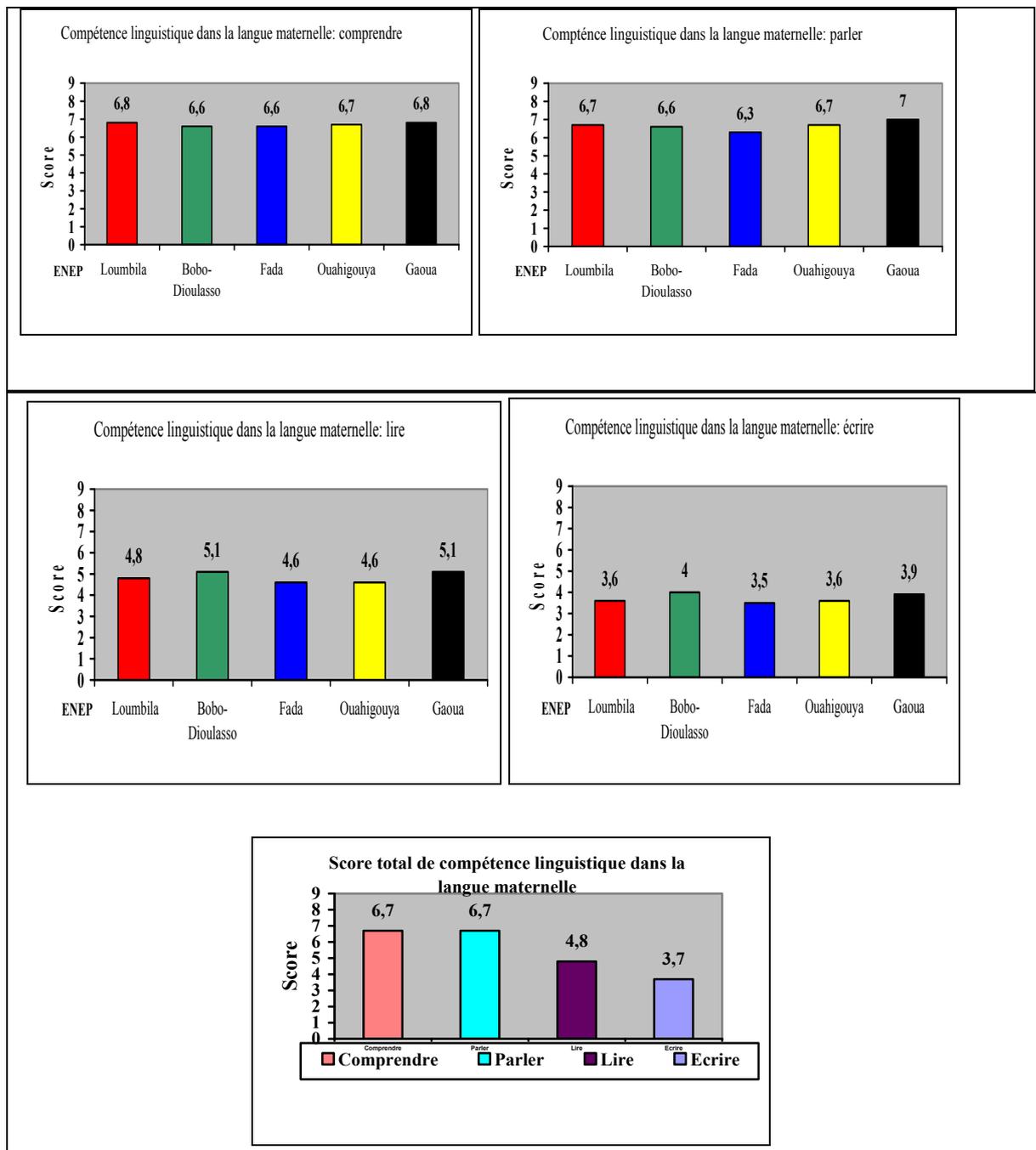


Figure 22: Scores moyens des compétences linguistiques dans la langue maternelle

Echelle de mesure. 1 « très faible », 3 « modérément faible », 5 « modéré », 7 « modérément bonne », 9 « très bonne »

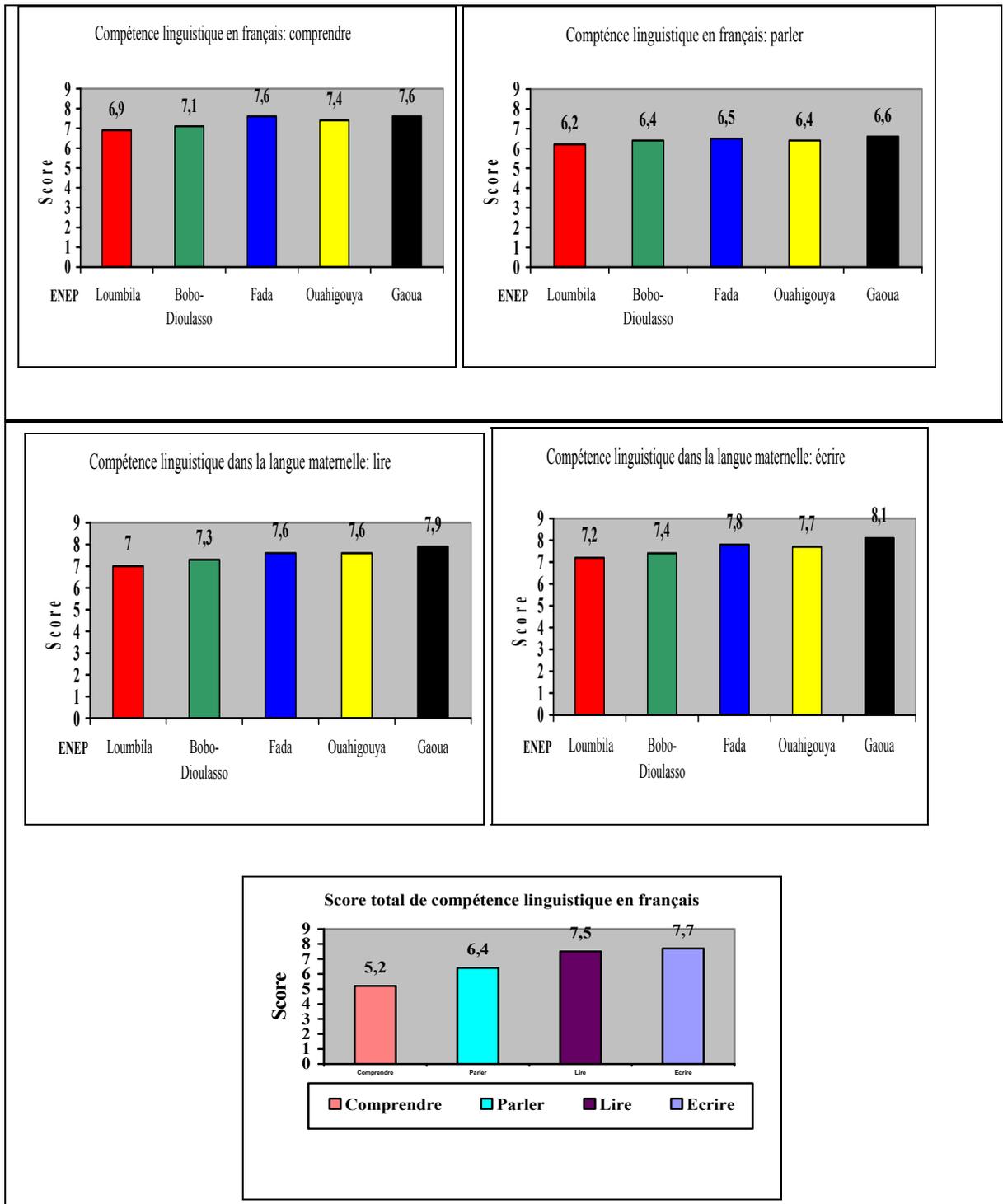


Figure 23: Scores moyens des compétences linguistiques en français

Echelle de mesure. 1 « très faible », 3 « modérément faible », 5 « modéré », 7 « modérément bonne », 9 « très bonne »

Tableau 11 : Tableau Récapitulatif des degrés de compétence linguistique des élèves-maîtres dans leur langue maternelle et en français.

Types de compétence	Langue maternelle	Français
Comprendre	Tend à être bonne Score : 6,7	Bonne Score : 7,3
Parler	Tend à être bonne Score : 6,7	Tend à être bonne Score : 6,4
Lire	Modérée Score : 4,8	Bonne Score : 7,5
Ecrire	Plutôt faible Score : 3,7	Bonne Score : 7,7

Les résultats de cette étude démontrent qu'aujourd'hui, les élèves-maîtres du Burkina Faso s'estiment être plus compétents en français que dans leur langue maternelle. L'apprentissage, l'appropriation et l'utilisation du français semble conduire à une stagnation, voire une perte partielle de compétence dans la langue maternelle.

L'hypothèse selon laquelle, les jeunes Burkinabè lettrés vivent un bilinguisme de type soustractif est confortée par les résultats de cette étude. (Voir score du tableau récapitulatif ci-dessus). Ces résultats, viennent compléter les sentiments de compétence des répondants dans les deux langues qu'ils avaient jugés moyens.

Après avoir analysé les compétences linguistiques « déclarées » des répondants à partir des données du questionnaire, nous ferons une analyse linguistique complémentaire à partir des productions langagières dans les deux langues. Ceci dans le but de mieux observer les difficultés éprouvées dans la réalisation de certains sons du français et voir comment les répondants alternent le français et leur langue maternelle en situation de communication.

1.9.2. Analyse du dysfonctionnement articulatoire de certains sons du français chez les élèves-maîtres

Si les élèves-maîtres ont attesté qu'ils tendent à être moyennement compétents à l'oral en français, cela indique qu'ils éprouvent au moins quelques difficultés à s'exprimer oralement dans cette langue. À l'oral, ces difficultés peuvent être liées en grande partie à l'articulation de certains sons du français. Pour mettre en relief les quelques difficultés que les sujets éprouvent à l'oral en français, nous avons recueilli des productions de parole en entretien semi-directif et par enregistrement libre de certains de nos enquêtés. Ces enregistrements ont été soumis à une analyse phonétique¹²⁴ de l'articulation des sons du français telle que les élèves-maîtres les réalisent dans leurs discours.

L'analyse de ces productions langagières en français a permis de constater quelques dysfonctionnements articulatoires liés à une mauvaise assimilation de certains sons du français chez quelques élèves-maîtres. Les principales difficultés d'ordre phonétique en français que nous avons relevées à partir de notre corpus oral sont connues et portent sur la réalisation des sons suivants :

- 1- la consonne fricative chuintante voisée [ʒ]
- 2- la voyelle antérieure arrondie de deuxième degré d'aperture [ø] ;
- 3- la voyelle antérieure arrondie de premier degré d'aperture [y] ;
- 4- la voyelle antérieure arrondie de troisième degré d'aperture [œ]

Les productions langagières ci-dessous attestent ces observations.

¹²⁴ La phonétique étudie avec précision les sons en tant que réalité physique, acoustique et articulatoire, observable dans toute langue selon J.L. Duchet (1981 : 8).

1.9.2.1. Réalisation du son [z] en lieu et place du son [ʒ]

Répondant à la question portant sur l'utilisation et la compétence dans sa langue maternelle, l'une des répondantes de l'ENEP de Loumbila, utilisait régulièrement la consonne sifflante voisée [z] en lieu et place de la consonne chuintante [ʒ]. Elle s'exprimait ainsi :



Piste 15

«...quand bon [zə] parle ma langue maternelle par exemple avec les amis hors les classes comme ça [...] [zə] n'ai pas trop compris [...] comme c'est une langue é- [etrãzɛr] comme ça là moi particulièrement [zə] ne suis pas très très compétente mais [zə] [zə] lis, si [zə] prends un texte en moore, [zə] lis, [zə] comprends. » Source : LOUBI-3-F.

Il en est de même pour le répondant de l'ENEP de Ouahigouya qui a aussi utilisé régulièrement la consonne sifflante voisée [z] en lieu et place de la consonne chuintante [ʒ] lors de la présentation des différentes écoles qu'il a fréquenté du primaire à la classe terminale. Suivons ses propos:



Piste 16

«... au primaire [zɛ] fréquenté l'école [zɛ] fréquenté l'école chose eh à Ouagadougou [z] [zɛ] fait le CP1 seulement là-bas le CP1 après le vieux a été affecté à Bobo et du CP2 jusqu'à [zysko] CM2 [zɛ] fait l'école kolsaaga B à Bobo et après l'école kolsaaga B [zɛ] été au niveau du LOC du cours de la 6^e là-bas jusqu'à la 3^e [...] [zɛ] niveau terminale ». Source : OUAHI-1b-G.

1.9.2.2. Réalisation du son [e] en lieu et place du son [ø]

Sur le plan vocalique, nous possédons quelques exemples de réalisation du son [e] que nous avons observés en lieu et place du son [ø] dans notre corpus oral.

La production orale des deux répondants suivants illustre une mauvaise assimilation de la voyelle antérieure arrondie de deuxième degré d'aperture [ø] dans la production orale de certains élèves-maîtres.

En se prononçant sur son désir d'enseigner dans sa langue maternelle, le premier répondant disait ceci :



Piste 17

« oui j'aimerais un jour enseigner les la langue maternelle moore aux élèves parce [ke] c'est une nécessité euh il faut pas [ke] nous aussi nous perdons¹²⁵ notre culture parce que la la culture africaine en général et celle du Burkina en particulier[e] c'est une notion très importante pour nous parce [ke] la langue maternelle nous sommes nés trouvés ça et [zε] euh [zε] re- [zε] remarqué [ke] cette langue au début a tendance à disparaître il y avait pas la transcription [de] la langue moore X en langue même nationale et depuis ces dernières décennies bon il y a une amélioration et [ke] on assiste quand même à une transcription des langues et vu cela et vu l'importance même de la culture de notre culture [zεmøɛ] qu'un jour nos enfants puissent avoir une notion sur notre culture en apprenant la langue maternelle ».

Source : LOUBI-4a-G.

¹²⁵ Absence d'utilisation du subjonctif.

Lors de l'entrevue avec le deuxième répondant sur l'utilisation des langues, nous avons pu constater également que notre interlocuteur utilisait fréquemment la voyelle antérieure écartée de deuxième degré d'aperture [e] en lieu et place de la voyelle antérieure arrondie de deuxième degré d'aperture [ø].

Sa production langagière est la suivante :



Piste 18

«...franchement après le français c'est l'anglais [ke 3e] tends à maîtriser un [pe] seulement [pisk] on a vu ça au secondaire sinon le reste comme le moore [3e ve] apprendre ça avec euh les camarades mais dommage je n'arrive pas [pisk] ils ne ils ne s'expriment pas en moore euh dans notre famille en tout cas on parle quotidiennement et **zournalement** cette langue en dioula là-bas là tu [pe] pas savoir même que il y a quelqu'un qui comprend français chez nous parce que chaque fois c'est le dioula que nous parlions » Source : BOBO-2c-G.

1.9.2.3. Réalisation du son [i] en lieu et place du son [y]

À partir des analyses de notre corpus oral, nous avons pu nous rendre compte que certains élèves-maîtres réalisent la voyelle antérieure écartée du premier degré d'aperture [i] en lieu et place de la voyelle antérieure arrondie du premier degré d'aperture [y]. La production orale d'un des répondants suivants atteste cette observation.

Parlant de son cursus scolaire, de sa compétence langagière en français et dans sa langue maternelle, notre répondant a réalisé à plusieurs reprises, dans une même séquence, la voyelle antérieure écartée du 1^{er} degré [i] en lieu et place de la voyelle

antérieure arrondie du premier degré d'aperture [y]. Sa production langagière est la suivante :



[Piste 19](#)

« ... c'était au + [debi] je quand j'ai commencé la terminale j'ai atterri directement j'ai eu le concours je suis venu ici [ɜe] ressens ces mêmes compétences ça c'est vrai mais j'ai mais j'ai beaucoup d' [ɛ̃kjetit] ... j'ai beaucoup d' [ɛ̃kjetit] ... » Source : BOBO-2a-G.

On remarque tout de même que le son [y] est correctement prononcé dans : « j'ai **eu** et je suis **venu** ».

1.9.2.4. Réalisation du son [ɛ] en lieu et place du son [œ]

Quelques participants à l'enquête ont eu du mal à bien articuler la voyelle antérieure arrondie de troisième degré d'aperture [œ] qu'ils réalisent comme une voyelle antérieure écartée de troisième degré d'aperture [ɛ]. Nous observons ce fait dans la production langagière de l'enquêté suivant :



[Piste 20](#)

« ouais ma famille est composée de mon père de ma mère de ma grande [sɛr] moi même après mon petit frère ensuite ma petite [sɛr] et enfin une autre petite [sɛr] qui se trouve en classe de [sepe'de] ». Source : BOBO-2b-G.

Ces difficultés d'ordre articulatoire sont dues à des interférences avec les sons de la langue maternelle. En s'exprimant, les locuteurs font des rapprochements des sons du français avec les sons de leurs langues maternelles respectives qu'ils ont appris en premier.

Après cette analyse phonétique, nous passons à l'examen des alternances codiques français/langues nationales contenu dans le corpus oral.

1.9.3. Esquisse d'analyse des alternances de langues français/langues nationales produites par les élèves-maîtres

Caractéristique du parler bilingue, « l'alternance de langue est définie comme la juxtaposition de phrases ou des fragments de phrases, présentant une cohérence interne et fidèle aux règles morphologiques et syntaxiques de la langue de provenance ». Mercè P. Berché (2003 :16).

L'analyse des productions langagières des enquêtés nous a permis de constater que la quasi-totalité des élèves-maîtres (98 %) que nous avons interviewés alternent le français et les langues nationales dans leurs discours lorsqu'ils s'expriment dans leur langue maternelle. Si ces alternances de langues sont d'une part, révélatrices d'une certaine connaissance des deux langues, elles révèlent, d'autre part, une certaine incompetence à conduire exclusivement un discours dans la langue maternelle sans recourir au français.

Plusieurs de nos enquêtés ont reconnu qu'aujourd'hui, ils ne peuvent pas faire usage de leur langue maternelle exclusivement sans l'alterner avec le français.



« *je ne peux pas parler le moore sans introduire quelques mots français* » nous confiait l'une des répondantes de l'ENEP de Loumibila.

[Piste 21](#)

Source : LOUMBI-2-F.

La place du français dans le répertoire linguistique des élèves-maîtres trouve des éléments de réponses dans le point de vue de cette répondante. Le recours au français

devient systématique lorsque ces derniers s’expriment pendant un bon moment dans leur langue maternelle. Ceci tient au fait à l’influence de leur langue de développement intellectuel qui est la langue française. En situation de discours complexe dans leur langue maternelle, ils ont recours aux connecteurs et autres éléments de la langue française pour structurer leurs discours. Dans le contenu de notre corpus oral, nous avons relevé cinq principaux types d’alternances de langues français/langue maternelle.

Les alternances de langues attestées dans le corpus oral sont :

- 1- l’alternance de langue extraphrastique ;
- 2- l’alternance de langue interphrastique ;
- 3- l’alternance de langue intraphrastique ;
- 4- les alternances de langues interactionnelles ;
- 5- les alternances de langues fluides.

1.9.3.1. Alternances de langues extraphrastiques

Dans ce type d’alternance de langue, « le locuteur peut introduire librement dans son discours des segments de l’autre langue sans pour autant violer les règles des grammaires des langues en présence¹²⁶ ».

Exemple d’alternance français/moore :



[Piste 22](#)

L1 : patron + ya kulli ? (“patron + c’est cool ?”)

L2: fo mim bi ti ka soama ? (“Sais-tu que ce n’est pas bon ?”)

L1: zaabrã ! (“ce soir- là”)

L2: à quelle heure ?

¹²⁶ Mercè P. Berché, *L’acquisition et l’enseignement des langues secondes et étrangères dans des contextes multilingues*, dossier destiné à l’Habilitation à diriger des recherches, Université de Perpignan, septembre 2003. p.16.

L1 : m da gomda ne jeuna ti 17h ya bi d sege taaba (“Je parlais avec le jeune en question pour que nous nous rencontrions à 17h”). Source : *LOUMBI-L 4-G*.

Dans cette conversation, les mots français (*patron, jeune et 17h*) sont employés dans des séquences phrastiques du moore sans perturber la structure syntaxique de la langue. Rappelons qu’en moore, la place du pronom objet est fixe, c’est-à-dire qu’il se place toujours après le verbe.

Exemple : *A bola maam* “il m'appelle”
/ Il / /appeller +décl. / / moi /

Il faut noter aussi que c’est l’emploi alterné des expressions idiomatiques et des proverbes qui détermine réellement l’alternance extraphrastique.

Alternance français/dioula :

En nous livrant ses sentiments de compétence dans sa langue maternelle (le dioula), l’un des répondants de l’ENEP de Bobo a commencé la séquence de sa phrase en français par “*en tout cas*” avant de poursuivre en dioula. Dans ce contexte, cet élément phraséologique du français n’a eu ici aucune incidence sur l’ordre syntaxique du dioula.



[Piste 23](#)

« **en tout cas** *ne dioula kan lo kōnin* (“si c’est la langue dioula”) *m ba a le lo me kosobe* (“je comprends très bien cette langue”) *m ba a fo ka yan* (“je parle très bien cette langue”) *kosobe kosobe yere* (“très très bien d’ailleurs”) *basi konin te a le ra* » (“sans aucun doute”). Source : *BOBO-1b-G*.

1.9.3.2. Alternances de langues interphrastiques

L'alternance de langue interphrastique « consiste à alterner des phrases dans le discours pendant la prise de parole » " Mercè P. Berché (2003 :17).

Cette alternance est dite aussi phrastique. Il s'agit « d'alternance de langues au niveau d'unités plus longues, de phrases ou de fragments de discours, dans les productions d'un même locuteur ou dans les prises de parole entre interlocuteurs » selon Cambrone (2004 :6).

Nous illustrons ce type d'alternance de langue par la séquence suivante :

Alternance français/moore :



[Piste 24](#)

L1 : b lança gendarmerie wã wε fo ka na n dépose là ? (“Le concours de la gendarmerie a été rendu public ne vas-tu pas déposer ta candidature ?

L2: oh! mam mam dogem sebrã zug kellë n ya 1m 70 (“oh!, la taille mentionnée dans mon extrait de naissance est de justesse d’1m 70 ”)

L1: eh eh est-ce qu’ils exigent même la taille cette année ?

L2 : ah ce qui est sûr la gendarmerie là moi j’ai les tenues là même moi j’ai peur de ça quoi.

L3 : (rire) sodaaga la sē dat na n boawã (“ Il cherche à être soldat ”) *Source : LOUMBI-L2-G* (enregistrement d’une conversation libre entre élèves-maîtres).

Dans cette conversation libre entre trois élèves-maîtres, l’alternance de langue

interphrastique a été déclenchée par le locuteur L1. Pendant sa prise de parole, ce locuteur L1 a utilisé le français alors qu'il avait posé sa première question à son interlocuteur L2 en moore. Ce changement de langue a aussitôt conduit le locuteur L2 à répliquer en français. N'étant pas associé directement à la conversion au début, on voit que le locuteur L3 donne un point de vue en utilisant le moore. Dans le discours du bilingue, il faut noter qu'il existe toujours un effet déclencheur de l'alternance. Ici, ce facteur est en effet marqué par le changement de langue (du moore vers le français) adopté par le locuteur L1.

1.9.3.3. Alternances de langues intraphrastiques

« En ce qui concerne l'alternance de langue intraphrastique, la structure syntaxique des deux langues est à prendre en compte dans le discours du locuteur bilingue. En effet, les structures syntaxiques des deux langues coexistent à l'intérieur d'une même phrase ». Mercè P. Berché (2003 :17).

Exemple d'alternance français/moore :

Racontant ses occupations journalières en moore, l'un des répondants de l'ENEP de Ouahigouya a utilisé quelques séquences du français, soit en début de phrase, soit en fin de phrase pour structurer son discours. Ici, la structure syntaxique des deux langues se combine bien pour donner un sens à ce discours. Suivons son intervention.



[Piste 25](#)

« eh *rundã m m wa écolé eh m wa écolé eh n wa tume* (“ aujourd’hui, je suis venu à l’école pour travailler ”)

bon après *m yii me n kengue yinga* (“ je suis sorti ”)

runda tond ra tara (“aujourd’hui nous avons”) **travail man- manuel de 15h à 17h** » Source : OUAHI-1a-G.

1.9.3.4. Alternances de langues interactionnelles

Au cours de l'enquête, nous avons procédé aussi à des enregistrements spontanés de paroles des élèves-maîtres en participant à des débats sur des thèmes variés avec eux. Parfois, nous avons donné l'impression de ne pas prêter attention à ce qu'ils se disaient entre eux, afin de pouvoir recueillir des productions langagières en situation réelle. Ces enregistrements ont été faits à l'insu des enquêtés à partir d'un petit micro dissimulé dans nos bagages à mains. Bien après, nous prenions soins de leur faire savoir que nous avons recueilli leurs propos. Grâce à ces enregistrements, nous avons pu observer des alternances de langues interactionnelles et des alternances de langues fluides dans les productions langagières des élèves-maîtres.

Par définition, « l'alternance de langue interactionnelle » consiste à continuer dans la langue de l'interlocuteur précédent lorsqu'on prend la parole, mais qui suppose un changement de code de la part du locuteur car il change de langue entre les différentes prises de paroles en fonction de la langue utilisée par l'autre interlocuteur », Mercè P. Berché (2003 :42).

Ce type d'alternance a été observé dans la conversation libre suivante entre une fille et un garçon avec qui elle était familière. Les deux locuteurs ont utilisé des alternances de langues interactionnelle français/moore en ces termes :



Piste 26

« L1 (Souleymane) : *ah ah ah !*

L2 (Maxin): *boë ? quoi ?*

L1 (Souleymane) : *fo tumda masõmd la ?+ ãahã ? Maxin ?* (“es tu maçon ?
ãahã ? Maxin ?”)

L2 (Maxin) : excuse moi je ne sais pas je ne sais pas moi je te salue et puis tu ne me m'écoutes même pas je dis bonsoir Souleymane (rire).

L1 (Souleymane) : non je ne suis pas un maçon je ne suis pas en haut d'une maison.

L2 (Maxin) woo...

L1 (Souleymane) : il faut attraper ma main là voilà vas-y + *eh a JB be yir bii ?* ("Eh, JB est-il à la maison ?")

L2 (Maxin) : *m pa mi ye* (" Je ne sais pas")

L1 : *aba ! mam sě sukut foom la f sě lekd woto ?* ("Quoi ! Je te demande et tu me réponds de la sorte ?")

L2: *m pa mi ye a kě waga* (" Je ne sais pas. Il est rentré à Ouaga")

L1 (Souleymane) : il y a quel problème

L2 (Maxin) : *a kě waga* (" Il est rentré à Ouaga")

L1 (Souleymane) : ah dis-moi tu as quel problème

L2 (Maxin): *a kě waga* (" Il est rentré à Ouaga")

L1: onh onh tu n'as pas mangé à midi non » *Source : LOUBI- L5-G.*

(Enregistrement d'une conversation libre entre élèves-maîtres)

Dans cette conversation, l'alternance de langue interactionnelle prend effet à partir des observations d'étonnement (ah !, ah !, ah !) en moore du locuteur L1. La réplique de l'interlocutrice L2 s'est fait tout de suite en français. On assiste alors à un usage interactionnel dans les deux langues dans la suite de leur propos.

1.9.3.4. Alternances de langues fluides

Par définition, « les alternances de langues fluides, contrairement à celles balisées, sont produites sans aucun signe qui pourrait être dû à la présence d'une autre langue, les énoncés étant traités comme s'ils appartenaient à la même langue » Mercè P. Berché (2003 :17).

Exemple : La présence de M. Cappeau, l'un de nos directeurs de recherche sur le terrain pendant l'enregistrement a suscité une petite conversation en langue moore entre trois élèves-maîtres de l'ENEP de Loumbila. La discussion portait sur la salutation en Occident. Les propos recueillis contenaient des alternances de langues fluides (moore/français).

Le contenu de cette conversation à alternance de langue fluide entre le moore et le français a été l'œuvre du locuteur L1 pendant sa prise de parole. L'alternance de langue opérée par ce locuteur L1 entre le moore et le français intervient à un moment presque inattendu dans sa production langagière. On a l'impression qu'il n'a pas changé de code. Pour un locuteur averti de ces deux langues, la fluidité dans l'agencement des deux séquences (moore/français) est perceptible. Cette séquence à alternance de langue fluide est la suivante :



[Piste 27](#)

« L1 (Souleymane): *nasar tenga yaa ãhã, yãmb sě ne etaz bed bed wε* (“Au pays des blancs là, les buildings que vous voyez là¹²⁷”) ils ne se disent même pas bonjour c'est ce que moi j'ai appris.

L2 : b yella woto. B toě n kënd n yōsda taab woto balla. (“C'est ce qu'on dit, ils peuvent se dépasser en marchant sans se saluer”).

L3 : « awaa ? » (“Ah bon ?”) » Source : LOUBI-L1-G.

¹²⁷ Dans ce contexte, les buildings renvoient simplement aux clichés que ces jeunes se font du monde occidental. C'est donc une représentation de l'Occident. Cependant, il est bien de savoir que pour ces jeunes ce sont les habitants de ce monde occidental qui ne se disent pas bonjour.

Au terme de cette analyse des alternances codiques, il faut retenir que l'alternance codique ne doit pas être perçue seulement comme un manque de compétence du bilingue, qui met en situation deux langues de son répertoire linguistique pendant sa production langagière.

« Maitrisée, elle est au contraire la marque d'une compétence bilingue, celle-ci entendue comme une compétence originale, spécifique et complexe et non comme l'addition de deux compétences linguistiques séparées ». Mariella (2007)¹²⁸.

À ce facteur de compétence, s'ajoutent le déterminisme social, de répertoire et l'automatisme qui déterminent le choix de langue. On parle de déterminisme social « lorsque dans certaines situations, des conventions sociales prescrivent le code à choisir » selon Lüdi et Py. (2002 :133). Ces mêmes auteurs soutiennent qu'« il y a déterminisme de répertoire lorsqu'un bilingue communique avec un unilingue ou lorsque des plurilingues n'ont qu'un seul code en commun. Pour qu'il y ait choix, il faut donc que les interlocuteurs possèdent au moins des connaissances rudimentaires de deux langues communes ». Lüdi et Py. (2002 :134).

« Quant à l'automatisme, le choix de langue est souvent si automatique que les interlocuteurs ne s'en rendent même pas compte ». [Lüdi et Py. (2002 :134), citant Grojean Citant Grojean, (1982 :145)].

L'alternance codique remplit aussi plusieurs fonctions communicatives dans le discours du bilingue.

Cette stratégie langagière qu'est l'alternance codique « permet au locuteur de résoudre une difficulté d'accès au lexique, (b) elle confère à l'énoncé une valeur emblématique en ce sens qu'elle montre l'appartenance du locuteur à une communauté bilingue, (c) elle permet de sélectionner un destinataire au sein d'un groupe d'auditeurs, dans la mesure où, contrairement aux autres, il partage avec le locuteur la

¹²⁸ Causa, Mariella (2007). "Enseignement bilingue. L'indispensable alternance codique". *Le français dans le Monde*, mai-juin 2007 - N°351.

langue de substitution, (d) elle a une fonction métacommunicative, c'est-à-dire qu'elle suggère une certaine interprétation de l'énoncé, (e) elle ajoute au message une composante expressive (le locuteur exprime par exemple son attitude face à d'autres participants à la communication) ,(f) elle attribue aux participants les rôles habituellement associés à chaque langue ». [Lüdi et Py. (2002 : 153), citant Grojean (1982 :152)].

À ces diverses fonctions, nous pouvons aussi ajouter les fonctions ludiques, socio-distinctives, phatiques et semio-culturelles qui s'associent dans certaines circonstances aux alternances de langues.

Chaque langue a sa manière propre à elle de représenter le monde. Les locuteurs bilingues usent de ces différentes représentations différenciées à travers les langues de leur répertoire pour construire et structurer leurs discours dans les différentes langues qu'ils parlent. Notons dès lors que l'alternance de langue prend la connotation ludique dans le discours, lorsque le locuteur bilingue utilise des termes spécifiques dans une des langues données de son répertoire dans le but d'amuser ses interlocuteurs. Le besoin d'utiliser des termes grossiers par exemple dans une langue peut conduire à des alternances à fonction ludique.

L'alternance de langue devient une stratégie langagière socio-distinctive lorsque deux ou plusieurs interlocuteurs bilingues utilisent leur langue "commune" comme un moyen d'expression de leur appartenance à leur groupe ethnique dans un milieu donné.

Par exemple, lorsqu'un individu bilingue (français/moore) change de langue en s'exprimant en moore dans un milieu francophone avec son interlocuteur mooréphone, tout simplement parce qu'il partage la même langue maternelle que ce dernier, on est face d'une alternance à connotation socio-distinctive.

On parle de fonction phatique dans les alternances de langues lorsque la production langagière du bilingue vise essentiellement à attirer l'attention de l'interlocuteur sur un

phénomène ou sur une question diverse sans attirer l'attention des autres. Il y a donc fonction phatique dans l'alternance codique lorsqu'une information secrète est transmise à un individu, ciblé par le biais de la langue "commune" dans un groupe. La satisfaction de cette fonction n'est propice que dans un milieu où la langue "commune" aux sujets parlants n'est pas du tout connue des autres personnes en présence.

L'alternance de langue est dite semio-culturelle lorsque des contraintes culturelles empêchent l'emploi de certaines expressions dans une langue, mais pas dans l'autre langue faisant partie du répertoire linguistique du locuteur. Napon, dans son étude sur « *le comportement langagier dans les groupes de jeunes en milieu urbain* » à Ouagadougou souligne que dans certains contextes, cette alternance

« permet de dire ce que l'on n'aurait pu dire en moore ou en jula sans susciter une réprobation de la part de ses interlocuteurs. Par exemple, pour parler de l'amour et de la mort, les jeunes préféreront emprunter des termes au français, car ils ne sont pas « tabous » dans la culture française »¹²⁹.

Pour terminer, il faut ajouter que le comportement langagier du bilingue peut varier selon le milieu, le registre, le style ou selon le contexte de prise de parole pendant la communication.

Le bilingue peut parler une langue au travail et une autre à la maison ; selon le registre : il peut parler une langue en tant que technicien et une autre en tant que citoyen ; selon le style : il peut parler une langue pour raconter des histoires et une autre pour réprimander ; et selon le contexte : il peut parler une langue quand il parle de sa famille et une autre quand il parle de son travail », W. F. Mackey (1976 : 417).

Dans le cadre de cette étude, on a pu observer des alternances des langues dans le discours des enquêtés pendant les heures creuses, dans la cour des établissements, ou lorsque les enquêtés se retrouvaient sur des terrains de foot-ball ou dans les réfectoires.

¹²⁹ Abou Napon (2001). « Comportement langagier dans les groupe de jeunes en milieu urbain : le cas de la ville de Ouagadougou » *Cahiers d'Etudes africaines*, 163-164, XLI-3-4.

L'usage de la langue maternelle en alternance avec le français pouvait s'observer aussi pendant les retrouvailles que nous avons eues avec les répondants après le passage des questionnaires. Dans tous les ENEP où nous sommes passés, nous avons pu remarquer ce phénomène lorsqu'un groupe d'élèves-maîtres entretenait des conversations libres. En fonction de l'emplacement géographique des ENEP, on enregistrerait des alternances de langues français/moore, français/dioula, français/gulmancema, etc.

Le point suivant permettra d'examiner un peu plus en détail le comportement langagier général des élèves-maîtres dans leur réseau familial, dans leur réseau social, dans les lieux publics et à travers les médias.

1.10 Comportement langagier des élèves-maîtres dans leur langue maternelle et en français

Cette section présente les données du comportement langagier des élèves-maîtres dans leur langue maternelle et en français. Il s'agit respectivement du comportement langagier entretenu dans le réseau familial, dans le réseau social, dans les lieux publics et à travers les médias comme nous l'avons déjà annoncé.

Les élèves-maîtres étaient invités à indiquer sur une échelle de 9 points, à quelle fréquence une série de 20 énoncés correspondait à leur fréquence d'utilisation du français et de leur langue maternelle dans les quatre réseaux de communication en sus cités : 1 « toujours en français », 3 « plus souvent en français », 5 « dans les deux langues également », 7 « plus souvent dans la langue maternelle » et 9 « toujours dans la langue maternelle ».

1.10.1. Analyse du comportement langagier dans le réseau familial

Les données de la figure 24 permettent de voir comment les élèves-maîtres utilisent leur langue maternelle et le français (leur comportement langagier) dans leur réseau familial respectif. Dans l'ensemble, leur comportement langagier dans ce réseau est beaucoup plus concentré sur l'utilisation de la langue maternelle.

Dans la cellule familiale, avec leurs grands-parents maternels et paternels, les élèves-maîtres utilisent presque toujours leur langue maternelle pour communiquer. Le score de (8,2) attribué au réseau de communication avec les grands-parents paternels et le score de (8,1) attribué au réseau de communication avec les grands parents maternels attestent ce comportement langagier. Lorsqu'ils se retrouvent avec leur père, ils utilisent plus souvent leur langue maternelle (score = 7,1) et avec leur mère ils utilisent encore très souvent aussi leur langue maternelle (score = 7,6). La langue de la mère est généralement la première langue que l'enfant acquiert au cours de sa socialisation langagière (dans les foyers africains) et cette langue est le prolongement des liens qui unissent la mère à son enfant.

Lorsque les élèves-maîtres se retrouvent avec leurs oncles et leurs tantes, ils utilisent fréquemment leur langue maternelle dans leurs conversations quotidiennes. Cependant, avec leurs frères et sœurs ainsi qu'avec leurs cousins et leurs cousines, les élèves-maîtres ont tendance à assez utiliser les deux langues, mais la tendance à utiliser la langue maternelle est plus maintenue. On peut déduire de ce qui précède que le comportement langagier des élèves-maîtres est loin d'être unifié dans le réseau familial comme on pouvait s'y attendre.

Figure 24: Langue parlée dans la famille

Réseau familial		Loumbila	Bobo-Dioulasso	Fada	Ouahigouya	Gaoua	Total
Grands parents paternels	Score moyen	7,9	7,8	8,2	8,1	8,7	8,2
Grands Parents maternels	Score moyen	7,9	7,4	8,3	8,1	8,5	8,1
Mère	Score moyen	7,7	6,8	7,8	7,6	8,2	7,6
Père	Score moyen	7,3	6,4	7,1	7,1	7,5	7,1
Oncles et tantes	Score moyen	6,5	6,5	6,8	6,7	7,3	6,8
Frères et soeurs	Score moyen	6,2	6,2	5,8	6,3	6,3	6,1
Cousins et cousines	Score moyen	6,0	6,0	5,5	5,8	6,2	5,9

Echelle de mesure : 1 « toujours en français », 3 « plus souvent en français », 5 « dans les deux langues également », 7 « plus souvent dans la langue maternelle » et 9 « toujours dans la langue maternelle ».

À partir des données de la figure 24 on remarque aussi que l'usage du français, de la langue maternelle ou des deux langues également varie selon la génération concernée par les échanges langagiers. Si les élèves-maîtres utilisent surtout leur langue maternelle avec leurs parents (père et mère), ils ont moins tendance à utiliser leur langue maternelle avec leurs frères et sœurs ainsi qu'avec les cousins. Ils sont de la même génération que ces derniers. On déduit ici un principe de choix de langue qui est guidé par la classe générationnelle qui régule le choix d'utiliser le français, la langue maternelle ou les deux langues également dans le comportement langagier des élèves-maîtres. Les scores indiquent aussi que les élèves-maîtres de Gaoua, de Ouahigouya et de Fada ont plus tendance à utiliser leur langue maternelle avec leurs grands-parents paternels et avec leurs grands-parents maternels que ceux de Bobo-Dioulasso et Loumbila. Les résultats de cette étude indiquent que plus on s'éloigne des deux plus

grandes villes (Ouagadougou où se situe l'ENEP de Loumbila et Bobo-Dioulasso), plus l'emploi de la langue maternelle est maintenu avec les grandes parents ainsi qu'avec les autres membres de la famille. Ces remarques concordent avec la concentration des francophones burkinabè dans les zones urbaines par rapport aux zones semi-urbaines et en campagne.

Les interviews individuelles permettent de mieux observer que les élèves-maîtres utilisent leur langue maternelle surtout en famille et à n'importe quel moment. La réaction de tous les enquêtés sur cette question converge dans ce sens. Ils déclarent aussi qu'ils utilisent surtout le français d'une part avec ceux qui sont instruits, et d'autre part avec ceux qui ne comprennent pas leur langue maternelle comme l'attestent ces deux réactions :



[Piste 28](#)

*« avec qui parlez-vous votre langue maternelle ?
ma famille, mes frères, mes sœurs, mes parents », réaction (1). Source :
GAOUA-1b-F.*



[Piste 29](#)

*Réaction (2) « c'est le gurmancema en famille je la parle régulièrement mais
avec mes camarades qui sont instruits bon dans la cour de l'école nous
parlons plus le français » Source : FADA-4a-F.*

1.10.2. Analyse du comportement langagier dans le réseau social

Les données du comportement langagier des élèves-maîtres dans leur réseau social sont consignées dans les grilles de la figure 25. Dans ce réseau, ils ont tendance à utiliser les deux langues lors des rencontres et lorsqu'ils conversent avec leurs voisins.

Dans ce même réseau, ils utilisent très souvent le français avec leurs amis, avec leurs anciens camarades d'écoles et dans les organismes sociaux et culturels. On remarque l'effet de la scolarisation dans le comportement langagier des élèves-maîtres à travers l'usage qu'ils font très souvent du français avec leurs anciens camarades de classes et avec leurs amis. Entre amis et anciens camarades de classe, ils parlent très souvent aussi en français. La langue française représente dans ce contexte la langue « commune », comprise par leurs amis et leurs anciens camarades de classe qui ne sont pas issus du même groupe ethnolinguistique qu'eux. Il faut rappeler que 59 langues nationales sont répertoriées au Burkina Faso et les individus qui se côtoient dans le réseau social ne peuvent pas toujours appartenir au même groupe ethnolinguistique. Le réseau social a eu pour effet de favoriser l'utilisation du français par rapport à la langue maternelle.

Figure 25: Langue parlée dans le réseau social

Réseau social		Loum bila	Bobo- Dioulasso	Fada	Ouahi gouya	Gaoua	Total
Rencontres sociales (mariage, danse)	Score moyen	5,1	4,7	4,7	5,2	4,8	4,9
Voisins et voisines	Score moyen	5,2	4,8	4,4	4,7	4,7	4,8
Amis et amies	Score moyen	4,1	3,9	3,9	3,9	4,0	4,0
Organismes sociaux et culturels	Score moyen	4,0	3,7	3,5	4,4	3,8	3,9
Anciens camarades d'écoles	Score moyen	4,2	3,7	3,7	3,5	3,9	3,8

Echelle de mesure : 1 « toujours en français », 3 « plus souvent en français », 5 « dans les deux langues également », 7 « plus souvent dans la langue maternelle » et 9 « toujours dans la langue maternelle ».

1.10.3. Analyse du comportement langagier dans le réseau public

Les réseaux publics qui ont été retenus pour mesurer le comportement langagier des élèves-maîtres sont les boutiques, les marchés et les services.

Dans les marchés, ils utilisent les deux langues également pour communiquer avec les marchands. Le score de (5) attribué à ce réseau indique ce constat. Cependant, les marchés relèvent du secteur informel au Burkina Faso et la plupart des commerçants utilisent le plus souvent les langues nationales dans ces lieux. Le dioula et le moore sont notamment les langues les plus utilisées dans les centres d'échanges des grandes villes comme Ouagadougou et Bobo-Dioulasso.

Dans les services, les élèves-maîtres ont tendance à utiliser souvent le français. La langue de l'administration étant le français, les enquêtés préfèrent utiliser très souvent cette langue lorsqu'ils se rendent dans les administrations. Pour ce qui concerne leur comportement langagier dans les boutiques, ils estiment qu'ils ont tendance à utiliser largement le français pour faire leurs achats dans les boutiques. Cette estimation est quelque peu surprenante car les langues les plus utilisées dans le secteur informel au Burkina Faso sont les langues nationales et les activités liées au commerce dans les boutiques relèvent du secteur informel.

Le réseau public constitue dès lors, un milieu plutôt francodominant pour les répondants. Cette francodominance dans les lieux publics indique l'impact du français dans la vie des répondants en dehors du réseau familial qui est plutôt le chantre de l'usage de la langue maternelle des répondants.

Figure 26 : Langue parlée dans les lieux publics

Réseau public		Loum bila	Bobo-Dioulasso	Fada	Ouahigouya	Gaoua	Total
Marchés	Score moyen	5,3	4,9	4,7	5,3	4,9	5,0
Services	Score moyen	4,4	3,9	3,8	4,1	3,6	4,0
Boutiques	Score moyen	2,5	2,9	2,2	2,9	2,6	2,6

Echelle de mesure : 1 « toujours en français », 3 « plus souvent en français », 5 « dans les deux langues également », 7 « plus souvent dans la langue maternelle » et 9 « toujours dans la langue maternelle ».

1.10.4. Analyse du comportement langagier dans le réseau médiatique

Le réseau médiatique est composé du cinéma, de la télévision, de la radio, de la presse écrite et de l'internet. Le comportement langagier des élèves-maîtres à travers les médias indique une utilisation très fréquente du français par rapport à la langue maternelle. Les données de l'enquête indiquent qu'en allant au cinéma, en écoutant la radio ou en suivant la télévision, ils ont tendance à utiliser très souvent le français. Ils lisent les journaux, les magazines et consultent l'internet toujours en français. Étant scolarisé dans la langue française et ayant pour option professionnelle l'enseignement en français, les élèves-maîtres préfèrent donc lire les documents de langue française plutôt que les documents qui existent dans certaines langues nationales. Si le contexte institutionnel, professionnel, politique ou social les amenait à utiliser les langues nationales, encore faudrait-il pallier au manque de formation suffisante de ces derniers en langue nationale et à l'insuffisance de matériaux disponibles en langues nationales.

En ce qui concerne l'utilisation des langues sur internet, les répondants ont déclaré qu'ils utilisent toujours le français. Le fait que les langues africaines soient très peu diffusées sur l'internet suffit à expliquer cette tendance. S'ajoute certainement le fait que les langues nationales soient associées à une pratique sociale et à un univers

pré-technologique et qu'inversement, la langue systématiquement associée à la technologie soit le français.

Figure 27 : Langue des médias utilisés actuellement

Réseau médiatique		Loum bila	Bobo-Dioulasso	Fada	Ouahigouya	Gaoua	Total
Spectacle	Score moyen	4,1	4,0	3,7	4,1	3,4	3,9
Radio	Score moyen	4,0	4,1	3,7	4,2	3,6	3,9
Télévision	Score moyen	3,6	3,8	3,3	3,4	3,1	3,5
Lecture	Score moyen	2,4	2,5	2,0	2,0	2,1	2,2
Internet	Score moyen	2,0	1,9	1,5	1,8	1,6	1,8

Echelle de mesure : 1 « toujours en français », 3 « plus souvent en français », 5 « dans les deux langues également », 7 « plus souvent dans la langue maternelle » et 9 « toujours dans la langue maternelle ».

Après cette analyse du comportement langagier général des répondants, il importe maintenant d'examiner le comportement engagé de ces derniers envers les deux langues : leur langue maternelle et le français.

1.11 Comportement engagé des élèves-maîtres envers la langue maternelle et la culture africaine

Une série de 12 énoncés en rapport avec les trois composantes du comportement engagé que sont la *valorisation*, l'*affirmation* et la *revendication* de la langue maternelle a été soumise aux enquêtés. Les 12 énoncés furent utilisés séparément par groupe de quatre pour mesurer les trois composantes du comportement engagé. Sur ces différents énoncés, les enquêtés étaient invités à indiquer sur une échelle de 9 points à quel degré ils valorisent leur langue maternelle et la culture africaine, à quel degré ils s'affirment par rapport à leur langue maternelle et par rapport à la culture africaine et à quel degré ils revendiquent leur langue maternelle et la culture africaine.

Les données de la figure 28 (p.229) permettent d'observer les tendances générales du comportement engagé des élèves-maîtres envers leur langue maternelle et envers la culture africaine.

Le score de valorisation de la langue maternelle et de la culture africaine, exprimé à (6,6), indique que les élèves-maîtres tendent à valoriser fortement leur langue maternelle. Ils estiment par ce score que faire valoir l'importance de parler la langue maternelle avec les ami(e)s ou exprimer par exemple la fierté d'être locuteur de la langue maternelle à l'école ou encore faire connaître l'importance de la scolarisation dans la langue maternelle tend à correspondre fortement à leur comportement engagé envers leur langue maternelle. Au niveau culturel, ils tendent à apprécier fortement la musique de leur langue maternelle. En somme, ils valorisent positivement leur langue maternelle et la culture africaine dans l'ensemble.

Quant à l'affirmation envers la langue maternelle et la culture africaine, le score de (4,4) indique que les élèves-maîtres tendent à s'affirmer modérément pour la cause de leur langue maternelle. Selon eux, le fait d'insister pour être servi dans la langue maternelle dans les restaurants et les magasins, ou le fait de commencer une conversation dans la langue maternelle dans les endroits où le service est habituellement offert en français (centre d'achat, restaurant...) tend à correspondre modérément à leur affirmation envers leur langue maternelle. Le degré d'affirmation envers la langue maternelle est donc modéré chez les répondants.

Concernant la revendication envers la langue maternelle et la culture africaine, le score de (5,8) indique que les élèves-maîtres revendiquent de façon modérément forte leur langue maternelle. Les répondants affirment qu'ils revendiquent de façon modérément forte leur langue maternelle lorsqu'ils se retrouvent face aux situations suivantes :

- participer à des manifestations pour des services dans leur langue maternelle ;
- le fait de manifester contre les injustices subies par la communauté de leur langue maternelle ;
- le fait de faire connaître l'importance de la scolarisation dans la langue maternelle.

Toutes ces réactions par rapport aux différentes situations créées pour la circonstance de l'étude permettent d'appréhender un tant soit peu le degré de comportement engagé des élèves-maîtres envers leur langue maternelle et la culture africaine. Dans l'ensemble, les répondants valorisent mieux leur langue maternelle qu'ils ne la revendiquent et ne s'affirment par rapport à elle. Ici, on perçoit un contraste entre la forte appartenance exprimée par les répondants envers leur groupe ethnique et le degré d'engagement moindre à s'affirmer par rapport à leur langue maternelle. Cette étude révèle qu'on peut se sentir fortement membre d'un groupe ethnique sans nécessairement s'affirmer fortement par rapport à la langue de ce groupe.

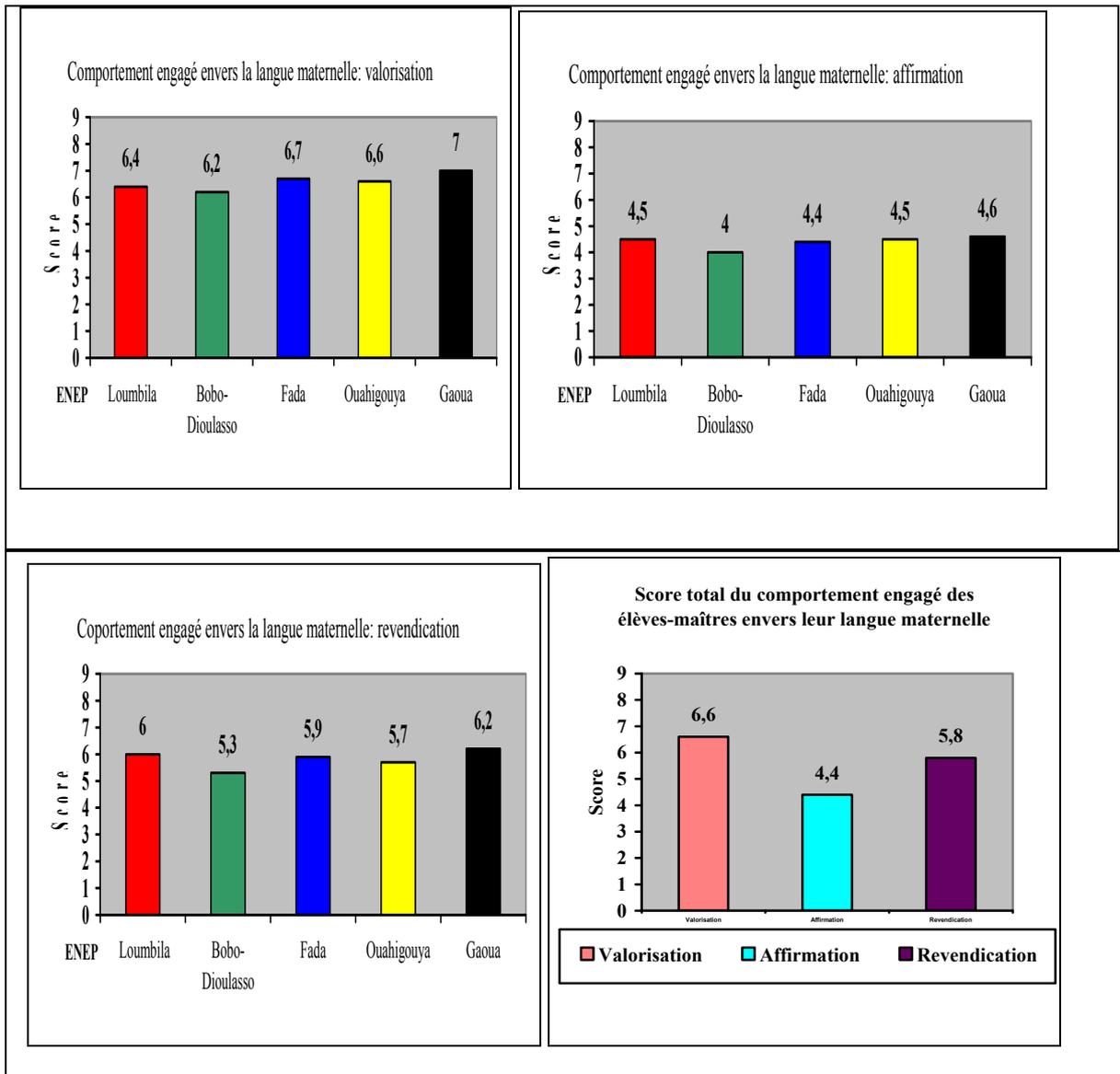


Figure 28 : scores moyens du comportement engagé des élèves-maîtres envers la langue maternelle et la culture africaine

Echelle de mesure : 1 « ne correspond pas du tout » 3 « correspond peu » 5 « correspond modérément » 7 « correspond fortement » 9 « correspond entièrement »

L'activité professionnelle future des répondants étant l'enseignement dans les écoles primaires de leur pays, le point suivant traite de l'engagement que les répondants ont pour la promotion des langues nationales, du français et de la culture de ces différentes langues par l'enseignement.

1.12 Promotion des langues nationales¹³⁰, du français et de la culture par l'enseignement

Ce point présente d'une part, les chances de promotion des langues nationales et du français par l'enseignement et d'autre part, les chances de promotion de la culture africaine et française par les élèves-maîtres. Dans ce point, il a été plus précisément question de voir le degré d'engouement des répondants à :

- assurer l'apprentissage de leur langue maternelle et du français ;
- développer la capacité de communication de leurs élèves à l'oral et en lecture dans les deux langues ;
- promouvoir l'identité de leur langue maternelle et du français à l'école si d'aventure les langues nationales du Burkina venaient à être introduites dans l'enseignement de base au Burkina Faso.

1.12.1. Analyse de l'engagement des élèves-maîtres à promouvoir par l'enseignement leur langue maternelle et le français.

Les données des figures 29 et 30 restituent le degré d'engagement des élèves-maîtres à promouvoir par l'enseignement leur langue maternelle et le français auprès des élèves.

Face à l'enseignement de la langue maternelle, avec un score de (5,1) sur une échelle de 7 points, les élèves-maîtres affichent un engagement moyennement élevé à développer les capacités de communication orale des élèves dans leur langue maternelle. Le score de (5,2) montre que les répondants affichent aussi un engagement moyennement élevé à développer les capacités de lecture et d'écriture de leurs élèves

¹³⁰ Il faut noter qu'ici, le concept de langue nationale fait référence à la langue maternelle des élèves-maîtres.

dans leur langue maternelle. Cependant, avec un score de (5,8), leur engagement à valoriser leur langue maternelle auprès de leurs élèves tend à être élevé.

Quant à l'enseignement de la langue française, avec un score de (5,9), l'engagement des répondants tend à être élevé pour le développement des capacités de communication orales des élèves en français. De plus ils s'engagent fortement à développer les capacités de lecture et d'écriture des élèves en français (score moyen de 6,1). Cependant, avec un de score 5,7, leur engagement à valoriser la langue française auprès de leurs élèves tend aussi à être élevé. Dans l'ensemble, les répondants sont plus disposés à enseigner le français qu'à valoriser cette langue auprès de leurs élèves.

On voit ici que les répondants veulent valoriser au même titre leur langue maternelle et le français. Vouloir valoriser une langue suppose qu'on partage les valeurs de cette langue. Le choix politique qui instaure le français comme unique langue d'enseignement dans les écoles classiques au Burkina fait que les sujets sont quelque peu obligés de vouloir fortement enseigner la langue française par rapport à leur propre langue maternelle.

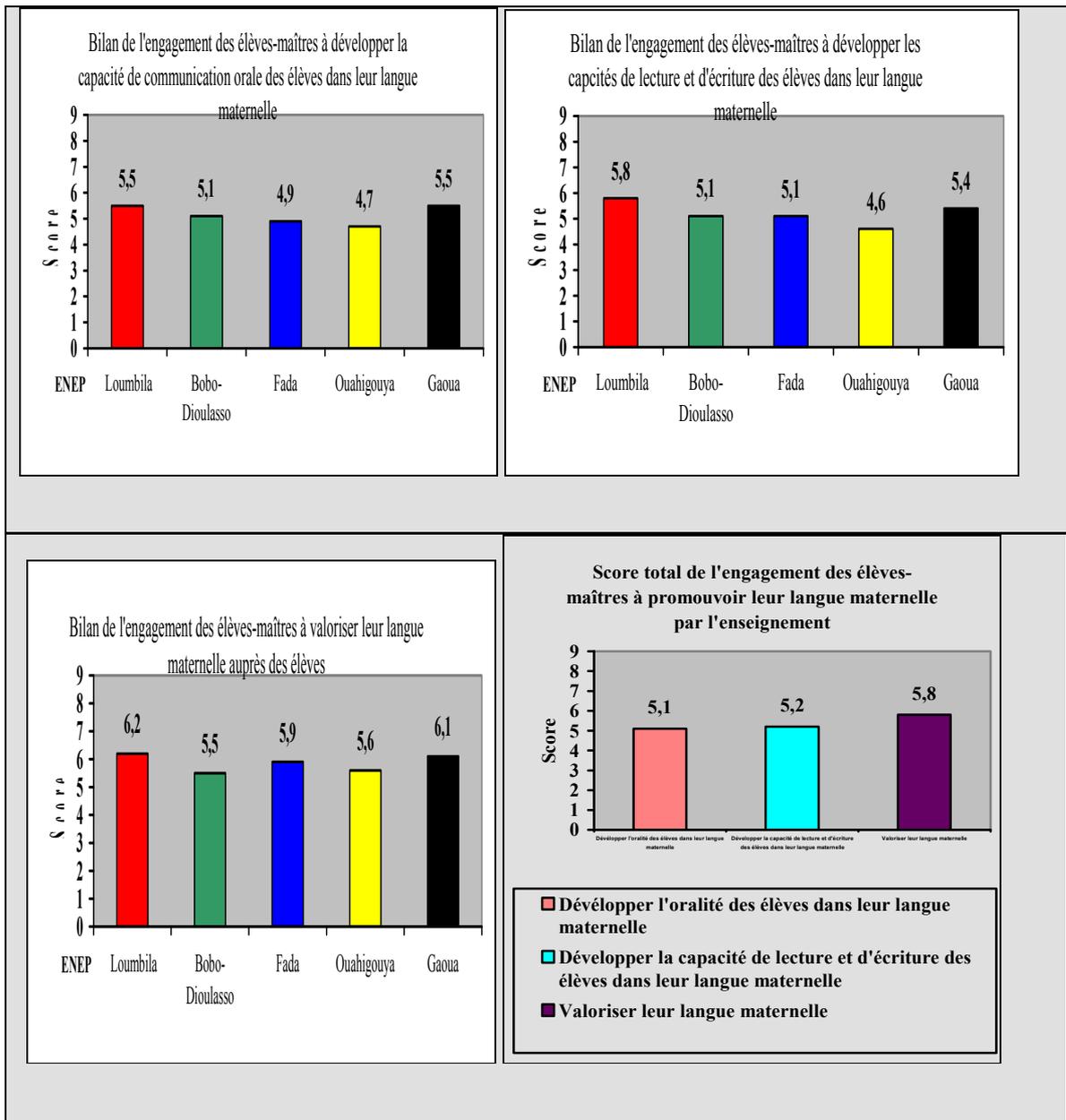


Figure 29 : Scores moyens de l'engagement des élèves-maîtres à promouvoir leur langue maternelle par l'enseignement auprès des élèves

Echelle 1 « pas du tout d'engagement » 2 « très peu d'engagement » 3 « un peu d'engagement » 4 « un engagement modéré » 5 « un engagement modérément fort » 6 « un engagement fort » 7 « un engagement très fort »

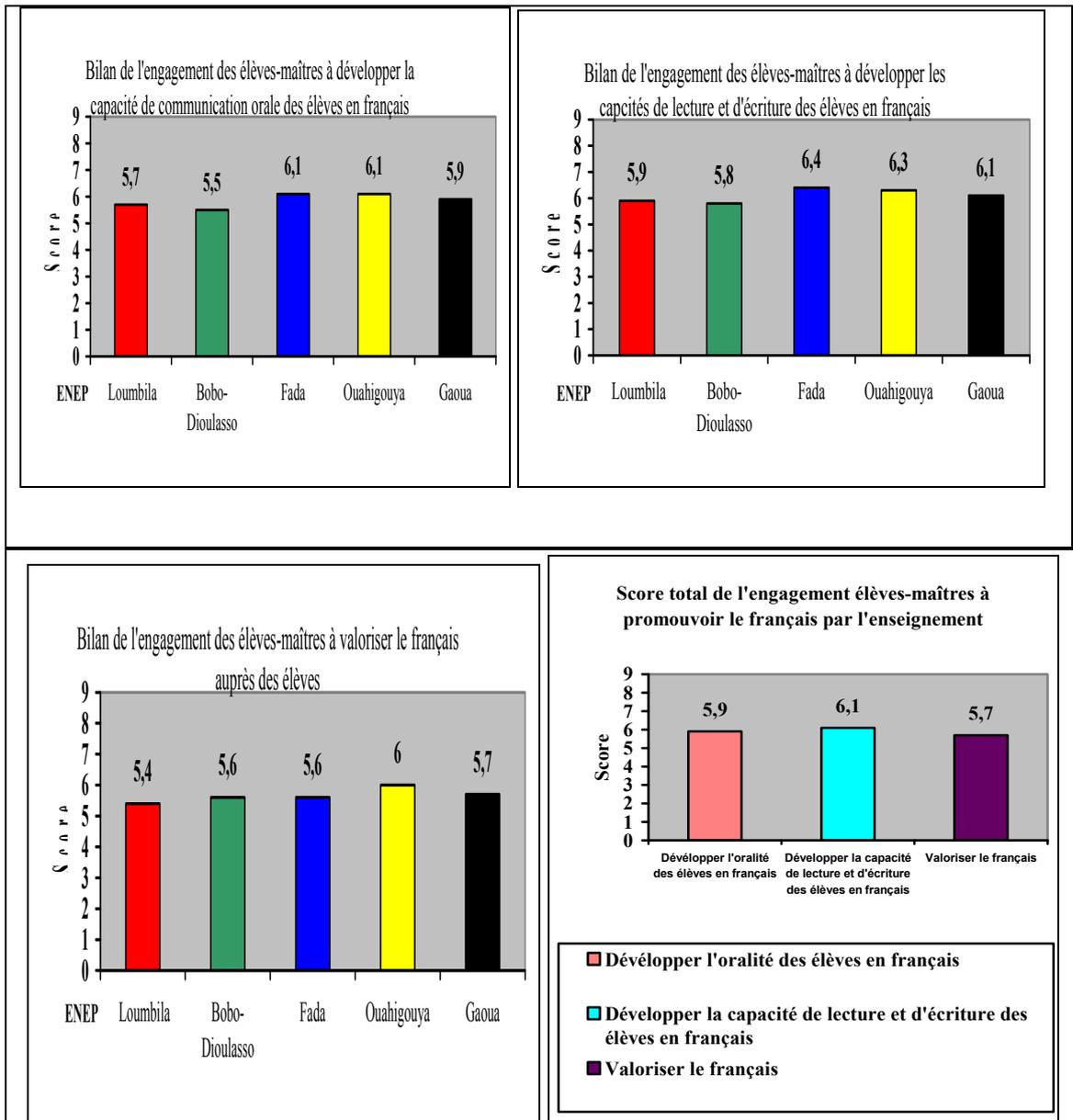


Figure 30 : Scores moyens de l'engagement des élèves-maîtres à promouvoir le français par l'enseignement auprès des élèves.

Echelle 1 « pas du tout d'engagement » 2 « très peu d'engagement » 3 « un peu d'engagement » 4 « un engagement modéré » 5 « un engagement modérément fort » 6 « un engagement fort » 7 « un engagement très fort »

1.12.2. Analyse de l'engagement des élèves-maîtres à promouvoir la culture africaine et la culture française auprès des élèves.

Les données des figures 31 et 32 situent le degré d'engagement des élèves-maîtres à promouvoir la culture africaine et la culture française à l'école. Cet engagement a concerné précisément, le développement de la culture, la survivance de la culture et le développement de l'identité dans les deux langues. Les scores sont une échelle de 7 points.

Par rapport à la culture de leur langue maternelle, avec un score de (5,9), les élèves-maîtres tendent à s'engager fortement à favoriser le développement de cette culture auprès des élèves et ils s'engagent fortement à faire vivre et développer l'identité à cette culture auprès de leurs élèves. Les scores de (6,2) et (6,1), respectivement attribués à ces deux variables démontrent cette tendance.

Pour ce qui concerne la culture française, avec un score de (5), les répondants affichent un engagement modérément élevé à favoriser le développement de la culture française auprès des élèves et s'engagent quasi modérément à faire vivre la culture française et à développer l'identité à la langue française auprès de leurs élèves.

Dans l'ensemble, les indicateurs d'engagement pour la promotion des langues nationales et du français à l'école montrent un engagement favorable pour la promotion de la culture africaine, mais un engagement moins prononcé pour l'enseignement des langues africaines. Ce qui laisse à penser que la politique du "*tout en français*" à l'école, a eu pour effet, de jouer un rôle déterminant dans la conscience des jeunes futures pédagogues, au vu de leur détermination et de leur prédisposition à enseigner la langue française par rapport à leur propre langue maternelle.

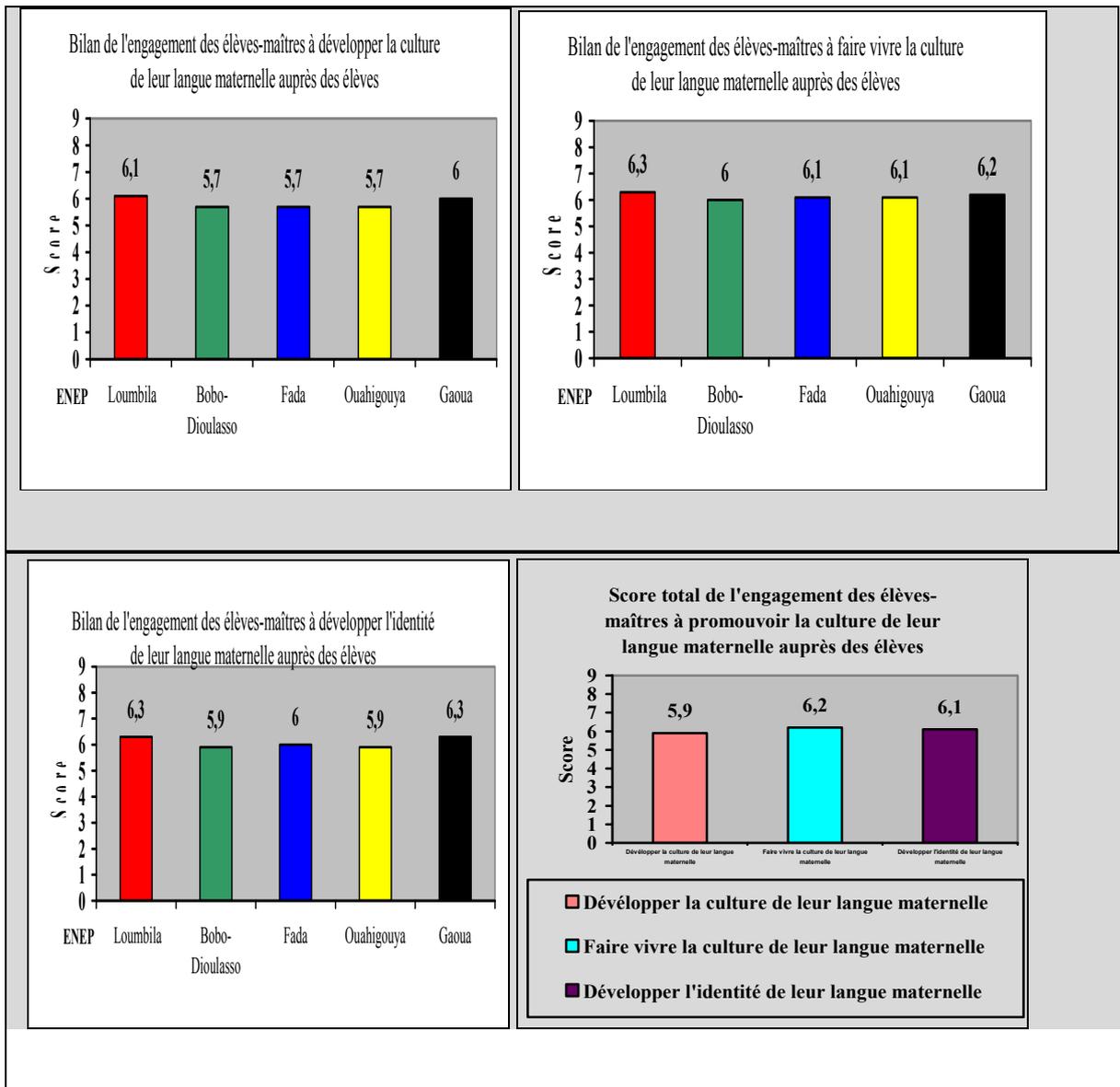


Figure 31: Scores moyens de l'engagement des élèves-maîtres à promouvoir la culture de la langue maternelle auprès des élèves

Echelle : 1 « pas du tout d'engagement » 2 « très peu d'engagement » 3 « un peu d'engagement » 4 « un engagement modéré » 5 « un engagement modérément fort » 6 « un engagement fort » 7 « un engagement très fort »

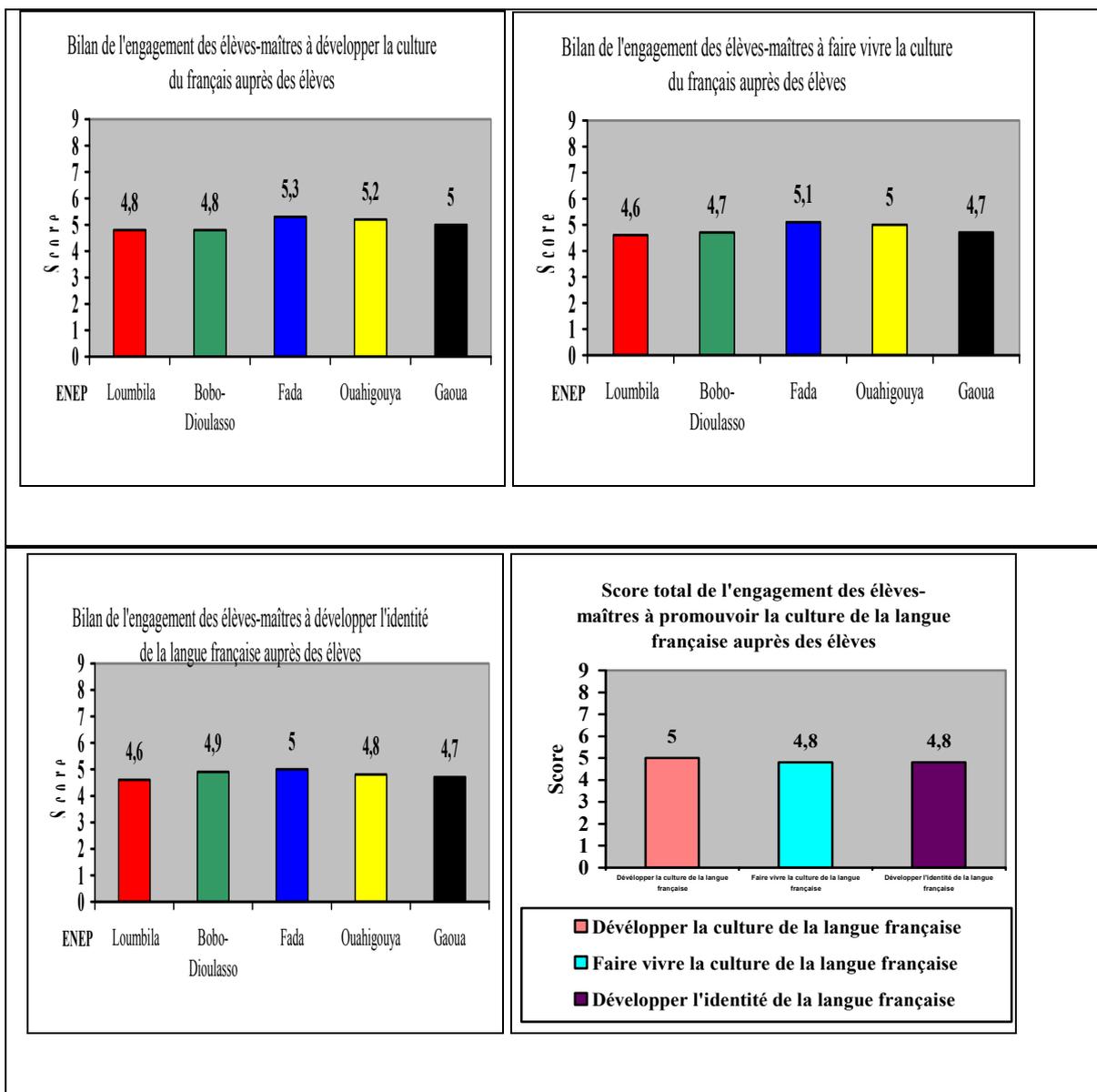


Figure 32: Scores moyens de l'engagement des élèves-maîtres à promouvoir la culture de la langue française auprès des élèves

Echelle : 1 « pas du tout d'engagement » 2 « très peu d'engagement » 3 « un peu d'engagement » 4 « un engagement modéré » 5 « un engagement modérément fort » 6 « un engagement fort » 7 « un engagement très fort »

Avant de passer au chapitre suivant, il convient de tirer un bilan de ce chapitre 1. Ce chapitre constitue le compte rendu du profil linguistique, du développement psycholinguistique, culturel et identitaire et du degré d'engagement de ceux qui auront en charge d'assurer l'éducation de base au Burkina Faso. Les résultats sont satisfaisants quant à leur niveau d'engagement pour la promotion du français et de leur langue maternelle dans le domaine de la formation même si l'engouement pour l'enseignement du français est plus prononcé. Cependant, le manque de formation conséquente dans la langue maternelle reste un handicap majeur pour les répondants. Cet handicap reste donc à rattraper. Sans cette formation complémentaire conséquente, l'usage des langues nationales dans l'éducation de base ne pourra être efficace. D'ailleurs, certains de nos enquêtés ont reconnu qu'il leur serait difficile de faire passer leur message en classe en n'utilisant que le français. Le recours aux langues nationales s'impose parfois pour les enfants qui ne découvrent la langue française qu'à partir de leur scolarisation. Les élèves-maîtres affirment d'ailleurs qu'ils ont déjà été confrontés à ces difficultés d'ordre linguistique au niveau des élèves, lors de leur récent passage dans les écoles dans le cadre de leur formation pratique.

CHAPITRE II : VERIFICATION DES HYPOTHESES DE LA RECHERCHE

Introduction :

L'intégralité des hypothèses de cette recherche a été vérifiée grâce à plusieurs analyses de données des différentes variables qui sont associées à des expériences du vécu langagier des élèves-maîtres. Au total, le questionnaire utilisé nous a permis d'identifier 58 variables. La plus grande partie des hypothèses établissent des liens directs entre le vécu langagier et les différentes variables du questionnaire. Ces variables sont constituées par exemple de la motivation langagière, du comportement langagier, etc. En règle générale, une variable influence et est influencée par d'autres variables. C'est le cas par exemple de la vitalité ethnolinguistique qui influence et détermine la survie de la langue dans une situation de contact inter-groupes.

Dans le but de réduire le nombre des variables et de faciliter les analyses, une analyse factorielle des 58 variables a été réalisée à l'aide du logiciel SPSS. Voir méthodologie, (p.49) pour plus de détails sur la procédure et les programmes utilisés.

Cette analyse « tente d'expliquer seulement la variance qui est commune à au moins deux variables et présume que chaque variable possède aussi une variance unique représentant son apport propre »¹³¹.

Cette variabilité, dans les études corrélationnelles par exemple, nous permet surtout de savoir à quel point une variable est associée à une autre variable. D'où l'emploi du terme "variance expliquée" encore appelée "variance partagée" que nous emploierons abondamment dans cette partie du travail qui détermine la variance (commune) à deux ou plusieurs variables.

Grâce à cette analyse factorielle, les 58 variables ont été regroupées en 14 facteurs¹³² orthogonaux, c'est-à-dire des facteurs n'ayant aucune corrélation entre eux.

¹³¹ <http://www.er.uqam.ca/nobel/k22761/geo3052/facto.html>.

¹³² « Un facteur représente une famille de variables qui se ressemblent tout en étant différentes des variables des autres familles de variables et facteurs » Note de cours d'initiation aux notions

62,4 % de la variance totale des 58 variables sont expliquées par les 14 facteurs. Ces 14 facteurs furent ensuite utilisés dans des analyses de régression multiples pour prédire un à un les liens entre le vécu langagier et les variables auxquelles nous avons fait référence dans le questionnaire de recherche.

Les différentes analyses seront présentées sous forme de tableaux qui comporteront la variance expliquée par les facteurs, la proportion du total de variance expliquée reliée à chacun des facteurs, puis, le coefficient bêta qui démontrera la force et la direction de l'effet, à savoir si les relations entre les différentes variables sont positives ou négatives. La relation sera dite positive si pour l'ensemble du groupe, un score se trouve en relation positive avec un autre score, c'est-à-dire, plus est élevé un score, plus élevé sera l'autre score. Par exemple, plus un score de confiance augmente, plus leur score de performance augmente aussi. Dans le cas contraire, la relation sera dite négative si les scores se trouvent en relation négative avec un autre score sur l'autre variable. Par exemple, plus le score d'anxiété augmente plus le score de performance diminue.

Ces analyses de régression avec les 14 facteurs orthogonaux ont concerné respectivement les hypothèses (H2, H3, H6 et H7). Certaines hypothèses ont été vérifiées avec d'autres analyses complémentaires telles que la corrélation¹³³.

Pour vérifier les hypothèses (H4, H5, H8), des analyses de régression complémentaires ont été effectuées sur les variables mesurant l'identité africanophone,

statistique, CRDE (2007).

¹³³ La corrélation est en quelque sorte une mesure de position : pour chaque individu, elle révèle pour ainsi dire, la position qu'il occupe sur chaque variable. Le score sur une variable est comparé au score sur l'autre variable. Une corrélation sera *nulle* si le coefficient s'approche de zéro. Elle indique qu'un score sur une variable ne nous aide pas à savoir où se situe son score sur l'autre variable. Et cette constatation est vraie pour l'ensemble des sujets. Dans ce cas, il n'y a donc pas d'association entre les deux variables. Une corrélation signifie que les deux variables varient simultanément (dans la même direction ou dans des directions opposés). La corrélation sert à mesurer le degré de liaison entre deux variables » Note de cours d'initiation aux notions statistiques, CRDE (2007).

les sentiments, et les variables psychologiques qui se rapportent à ces différentes hypothèses.

2.0 Facteurs corrélés à la vitalité démographique

H1 : Plus la langue maternelle des élèves-maîtres aura une vitalité forte sur le plan démographique, plus fort sera le vécu enculturant des élèves-maîtres dans leur langue maternelle.

Pour vérifier cette hypothèse (H1), nous avons effectué une corrélation entre la vitalité démographique¹³⁴ et les facteurs mesurant les vécus ethnolangagiers enculturants, autonomisants et conscientisants des élèves-maîtres.

Le tableau 12 ci-dessous présente les résultats de cette corrélation entre les trois vécus langagiers des élèves-maîtres et la vitalité démographique. Les corrélations statistiquement significatives sont indiquées par les astérisques (*).

À travers cette analyse, on ne trouve aucune relation statistique entre la vitalité démographique et les lectures (VE), les injustices envers la langue maternelle (VC), la famille et la parenté (VE), le soutien à l'appartenance (VA), les modèles sociaux (VC) les modèles affirmations (VC) et le soutien à l'autonomie (VA).

Les relations statistiques significatives sont faibles. L'hypothèse est soutenue uniquement dans le réseau social et la langue publique (VE) puis dans les médias (VE) et le paysage linguistique (VE).

Tableau 12 (H1) : Facteurs de vécu langagier et vitalité démographique (VE = vécu enculturant, VA = vécu autonomisant, VC = vécu conscientisant)

¹³⁴ Nous avons réparti les différentes langues du Burkina en trois groupes en tenant compte de la vitalité démographique des langues du pays. Le moore et le dioula constituent deux groupes distincts et le troisième groupe est constitué des autres langues du pays. Ainsi, la vitalité démographique est constituée d'un score sur une échelle de 3 : 3 = moore, 2 = dioula, 1 = autres langues.

Facteurs	Corrélations
1. VE : réseau social et langue publique	0,18**
2. VE : médias	0,18**
3. VE : lectures	-0,02
4. VE : paysage linguistique	0,09*
5. VC : injustices envers la langue maternelle	0,05
6. VC : modèles valorisants	-0,09*
7. VA : soutien à la compétence	-0,10*
8. VE : famille et parenté	-0,02
9. VA : soutien à l'appartenance	-0,03
10. VC : modèles sociaux	-0,02
11. VC : modèles affirmations	0,01
12. VA : soutien à l'autonomie	0,02
13. VC : sensibilisation et droit	0,09*
14. VC : histoire et droit	0,11**

** . La corrélation est significative à 0,01 * . La corrélation est significative à 0,05

De ce fait, nous concluons que les données de terrain confirment l'hypothèse 1 de départ, telle qu'il est formulé plus haut. Toutefois, il faut reconnaître que le peu de différence dans les niveaux de vitalité des différentes langues nationales fait en sorte que les corrélations sont plutôt faibles.

2.1 Facteurs de vécus langagiers et développement identitaire

H2 : Le développement identitaire des élèves-maîtres sera relié aux trois vécus ethnolangagiers (le vécu enculturant, le vécu autonomisant et le vécu conscientisant).

Pour vérifier cette hypothèse (H2) une analyse de régression a été effectuée sur chacun des composantes de l'engagement identitaire, cette composante reflétant mieux

l'autodéfinition, la dimension affective de l'identité. On peut donc s'attendre à ce que ce soit les aspects qualitatifs du vécu langagier (vécu autonomisant et conscientisant) qui soient les plus fortement reliés à l'engagement identitaire. Les 14 facteurs orthogonaux sont les variables indépendantes. Sur l'ensemble de l'analyse, 8 des 14 facteurs orthogonaux ont des relations statistiquement significatives avec les scores des différentes composantes de l'engagement identitaire que sont l'autocatégoriesation, l'estime de soi, l'engagement affectif et l'autodéfinition.

La première analyse (tableau 13) indique que 7 facteurs expliquent 17,4 % de la variance totale du score de l'autocatégoriesation des élèves-maîtres envers leur langue maternelle. Parmi ces facteurs, 3 ayant une relation statistiquement significative avec l'autocatégoriesation sont des composantes du vécu autonomisant (VA). Il s'agit du soutien à l'appartenance, du soutien à la compétence et du soutien à l'autonomie. Ces trois facteurs du vécu autonomisant expliquent une proportion importante de 11 % de variance totale expliquée. Les données indiquent que c'est le soutien à l'appartenance qui est le facteur le plus fortement lié à l'autocatégoriesation des élèves-maîtres envers leur langue maternelle avec 7,7 % de variance expliquée.

Cette même analyse indique que 2 des 7 facteurs ayant une relation statistiquement significative avec l'autocatégoriesation sont des composantes du vécu conscientisant (VC) : les expériences valorisantes, la prise de connaissance des droits et des injustices envers la langue maternelle. Ces deux facteurs expliquent 3,5 % de variance partagée, soit près du ¼ du total expliqué. Le vécu enculturant (VE) associé au paysage linguistique est relié négativement à l'autocatégoriesation des élèves-maîtres envers leur langue maternelle. Ce qui signifie que, plus le paysage linguistique est fortement représenté dans la langue maternelle, moins les élèves-maîtres tendent à se sentir

semblable aux autres.

Tableau 13 (H2) : Facteurs de vécus langagiers et autocatégorisation envers la langue maternelle

Facteurs	Variance expliquée	Proportion du total expliqué	Bêta
VA : Soutien à l'appartenance	7,7 %	0,44	0,28
VA : Soutien à la compétence	2,2 %	0,13	0,15
VC : Expérience valorisante	2,2 %	0,13	0,15
VE : Paysage linguistique	1,6 %	0,09	-0,13
VC : Droits et injustices	1,3 %	0,07	0,11
VE : Famille, parenté et amis	1,3 %	0,07	0,11
VA : Soutien à l'autonomie	1,1 %	0,06	0,11
Total vécu enculturant	2,9 %	0,16	
Total vécu autonomisant	11 %	0,63	
Total Vécu conscientisant	3,5 %	0,20	
Total de la variance expliquée	17,4 %		

VE = Vécu enculturant, VA = Vécu autonomisant, VC = Vécu conscientisant

Au total, le vécu autonomisant et le vécu conscientisant occupent une proportion totale expliquée de 0,83 de l'analyse entre les facteurs du vécu langagier et l'autocatégorisation des élèves-maîtres envers la langue maternelle. En d'autres termes, les élèves-maîtres qui auront bénéficié de soutien à l'appartenance, de soutien à la compétence, de soutien à l'autonomie (VA) et qui ont vécu des expériences valorisantes exemplaires dans leur langue maternelle en prenant connaissance des droits et des injustices envers leur langue maternelle (VC) sont ceux qui affichent une autocatégorisation élevée dans leur langue maternelle.

La deuxième analyse (tableau 14) indique que 5 facteurs expliquent 12,9 % de la variance totale du score de l'estime de soi des élèves-maîtres envers leur langue maternelle. Le vécu autonomisant (VA) est le facteur le plus associé à l'estime de soi des élèves-maîtres envers leur langue maternelle avec 5,4 % de variance expliquée. Sur les 5 facteurs, 2 facteurs associés au vécu autonomisant expliquent 7,6 % de la variance totale expliquée, soit, plus de la moitié du total expliqué. On en déduit que les élèves-maîtres qui auront vécu des expériences autonomisantes fortes dans leur langue maternelle surtout en relation avec le soutien à l'appartenance et le soutien à la compétence sont ceux qui éprouvent une estime de soi considérable envers leur langue maternelle.

Tableau 14 : (H2) : Facteurs de vécus langagiers et estime de soi collective envers la langue maternelle

Facteurs	Variance expliquée	Proportion du total expliqué	Bêta
VA : Soutien à l'appartenance	5,4 %	0,42	0,23
VC : Expérience valorisante	3,4 %	0,26	0,18
VA : Soutien à la compétence	2,2 %	0,17	0,15
VE : Famille parenté et amis	1 %	0,08	0,10
VC : Modèles valorisants	0,9 %	0,06	0,09
Total vécu enculturant	1 %	0,08	
Total vécu autonomisant	7,6 %	0,59	
Total vécu conscientisant	4,3 %	0,32	
Total de la variance expliquée	12,9 %		

VE = Vécu enculturant, VA = Vécu autonomisant, VC = Vécu conscientisant

La troisième analyse (tableau 15) indique que 6 facteurs expliquent 14,7 % de la variance totale du score de l'engagement affectif des élèves-maîtres envers leur langue maternelle. Parmi les 6 facteurs, l'engagement affectif est fortement lié au vécu autonomisant dans la langue maternelle avec 7,5 % de variance expliquée. Soit, près de la moitié du score total de la variance expliquée. Le vécu conscientisant est aussi très relié à l'engagement affectif des élèves-maîtres envers leur langue maternelle avec 5,7 % de variance expliquée. Quant au vécu enculturant, la force de liaison avec l'engagement affectif n'est exprimée que par 1,5 % de variance expliquée. On en déduit que c'est le vécu autonomisant et le vécu conscientisant cumulés dans la langue maternelle qui déterminent fortement l'engagement affectif envers la langue maternelle.

Tableau 15 (H2) : Facteurs de vécus langagiers et engagement affectif envers la langue maternelle

Facteurs	Variance expliquée	Proportion du total expliqué	Bêta
VA : Soutien à l'appartenance	5,5 %	0,37	0,23
VC : Expériences valorisantes	3,1 %	0,21	0,18
VA : Soutien à la compétence	2 %	0,13	0,14
VC : Droits et injustices	1,6 %	0,11	0,13
VE : Famille, parenté et amis	1,5 %	0,10	0,12
VC : Modèles valorisantes	1 %	0,07	0,10
Total vécu enculturant	1,5 %	0,10	
Total vécu autonomisant	7,5 %	0,5	
Total Vécu conscientisant	5,7 %	0,28	
Total de la variance expliquée	14,7 %		

VE = Vécu enculturant, VA = Vécu autonomisant, VC = Vécu conscientisant

Au vu des résultats de l'analyse de cette hypothèse (H2), les trois facteurs du vécu langagier (le vécu enculturant, le vécu autonomisant et le vécu conscientisant) sont

tous associés au développement identitaire des élèves-maîtres envers leur langue maternelle comme le préconisait l'hypothèse (H2) mais à des degrés divers.

Au terme de cette analyse, il ressort que l'hypothèse 2 de départ selon laquelle le développement identitaire des élèves sera fortement relié aux trois vécus ethnolangagiers (le vécu enculturant, le vécu autonomisant et le vécu conscientisant) est appuyée. Les aspects qualitatifs du vécu étant les plus fortement reliés à l'engagement identitaire. Le vécu enculturant est faiblement associé aux composantes du développement identitaire dans le cadre de cette recherche. Comme le montre l'étude de Deveau, Landry et Allard (2005), le vécu enculturant privé est davantage associé à la composante autodéfinition. Il est possible que la faible fiabilité de l'instrument mesurant la vitalité subjective dans la présente enquête explique en partie le manque de relation entre cette variable et le vécu enculturant public.

2.2 Facteurs de vécus langagiers et vitalité subjective

H3 : La vitalité subjective perçue par les élèves-maîtres sera surtout reliée au vécu enculturant "public" ayant contribué à leur socialisation langagière.

Le tableau 16 ci-dessous présente les résultats de l'analyse de régression sur les scores de vitalité subjective de la langue maternelle perçue par les élèves-maîtres. Trois des 14 facteurs du vécu expliquent un total de 3,4 % de la variance totale des scores de l'échantillon sur la variable dépendante de vitalité subjective attribuée à la langue maternelle.

Selon l'analyse, le vécu conscientisant (2,4 % de variance expliquée) est le facteur le plus associé à la vitalité subjective perçue par les élèves-maîtres envers leur langue maternelle. Le facteur associé au vécu enculturant en rapport avec la langue

publique ne représente que 1 % de variance expliquée en rapport avec la vitalité subjective

Par conséquent, on en déduit que les données de terrain infirment notre hypothèse (H3) de départ selon laquelle la vitalité subjective perçue par élèves-maîtres sera surtout reliée au vécu enculturant "public" ayant contribué à leur socialisation langagière.

Tableau 16 (H 3) : Facteurs de vécus langagiers et vitalité subjective de la langue maternelle

Facteurs	Variance expliquée	Proportion du total expliqué	Bêta
VC : Respect des droits	1,5 %	0,44	0,12
VE : Réseau social et langue publique	1 %	0,29	0,10
VC : Modèles valorisantes	0,9 %	0,26	0,09
Total vécu enculturant	1 %	0,29	
Total vécu conscientisant	2,4 %	0,7	
Total de la variance expliquée	3,4 %		

VE = Vécu enculturant, VC = Vécu conscientisant

Cependant, nous soumettons quelques réserves sur certaines données qui pourraient entacher la vérification de cette hypothèse. Premièrement, le capital démographique de chaque communauté linguistique en fonction des différentes régions du pays n'est pas officiellement connu au Burkina et ce facteur pourrait affecter la perception de vitalité subjective des communautés par les enquêtés. Ce qui pourrait se répercuter sur la relation entre la vitalité subjective et le vécu enculturant "public" des élèves-maîtres. Deuxièmement, la vitalité attribuée à chaque communauté ressort d'une

perception subjective des enquêtés que le chercheur n'est pas en mesure de vérifier et de comparer avec des données statistiques disponibles dans les centres de recherche du pays.

2.3 Facteurs d'identité africanophone et désir d'intégration communautaire

H4 : Plus fort sera l'identité africanophone des élèves-maîtres, plus forts seront leurs désirs d'intégrer leur endogroupe linguistique.

Pour vérifier cette hypothèse, on fait une analyse factorielle qui a identifié deux facteurs : l'engagement identitaire et l'autodéfinition. Une analyse de régression utilisant ces facteurs comme variables indépendantes a été effectuée pour prédire le désir d'intégrer l'endogroupe. Le tableau 17 ci-dessous montre que seulement l'engagement identitaire est relié de manière significative au désir d'intégration des élèves à leur communauté. L'engagement identitaire explique 14,2 % de variance expliquée. L'absence de relation avec l'autodéfinition peut s'expliquer par le fait que le score moyen sur cette est très élevé et varie peu. Par conséquent, elle ajoute peu à la variable engagement identitaire. Ce qui montre que l'identité africanophone est fortement reliée au désir d'intégration communautaire des élèves-maîtres envers leur langue maternelle.

Tableau 17 (H4) : Facteurs d'identité africanophone et désir d'intégration à la communauté de la langue maternelle

Facteurs	Variance expliquée	Proportion du total expliqué	Bêta
Engagement identitaire	14,2 %	1	0,37
Autodéfinition	-	-	-
Total de la variance expliquée	14,2 %		

En conséquence, les élèves-maîtres qui auront affiché une identité africanophone forte sont les plus disposés à intégrer leur groupe ethnolinguistique.

Les données statistiques de terrain confirment l'hypothèse (H4) de départ selon laquelle plus forte sera l'identité africanophone des élèves-maîtres, plus forts seront leurs désirs d'intégrer leur endogroupe linguistique

2.4 Scores factoriels des sentiments (autonomie, compétence, obligation) et motivation langagière

H5 : Plus les élèves-maîtres auront développé des sentiments d'autonomie et de compétence dans leurs contacts avec les membres de leur endogroupe linguistique, plus forte sera l'intériorisation de leur motivation à apprendre et à employer leur langue maternelle.

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons effectué une analyse factorielle qui a permis d'identifier trois facteurs : les sentiments d'autonomie, de compétence et d'obligation des élèves-maîtres envers leur langue maternelle. Ces facteurs ont été utilisés comme variables indépendantes pour prédire la motivation langagière intériorisée (score globale) ainsi que les scores reflétant la régulation identifiée, la régulation intégrée et la motivation intrinsèque.

Les tableaux 18, 19, 20 et 21 ci-dessous présentent les résultats de cette analyse. La première analyse (tableau 18) indique que 2 facteurs de sentiments que sont les sentiments d'autonomie et les sentiments de compétence sont reliés de manière significative à la l'intériorisation de la motivation. Ces deux sentiments expliquent un total de 6,5 % de variance totale des scores de l'intériorisée de la motivation des élèves-maîtres envers leur langue maternelle. Parmi les deux sentiments distingués, c'est le sentiment d'autonomie qui est le facteur le plus associé à la motivation langagière

intériorisée des élèves-maîtres envers leur langue maternelle avec une variance expliquée de 3,7 %, soit, un peu plus de la moitié du total de variance expliquée. Presque autant de variance (2,8 %) est associée au sentiment de compétence.

Tableau 18 (H5) : Scores factoriels de sentiment d'autonomie, de compétence et d'obligation des élèves-maîtres envers leur langue maternelle en relation avec la motivation intériorisée

Facteurs	Variance expliquée	Proportion du total expliqué	Bêta
SA : Sentiment d'autonomie	3,7 %	0,57	0,19
SC : Sentiment de compétence	2,8 %	0,43	0,16
Total de la variance expliquée	6,5 %		

SA = Sentiment d'autonomie, SC = Sentiment de compétence

En conséquence, les élèves-maîtres qui ont développé des sentiments d'autonomie et de compétence conséquents dans leur langue maternelle sont ceux qui éprouvent de meilleures motivations langagières intériorisées envers leur langue maternelle.

La deuxième analyse (tableau 19) indique que 3 facteurs de sentiments (le sentiment de compétence, d'obligation et d'autonomie) expliquent un total de 6,4 % de variance totale des scores de motivation langagière à régulation identifiée des élèves-maîtres envers leur langue maternelle. Les résultats de l'analyse démontrent que c'est le sentiment de compétence dans la langue maternelle qui est le facteur le plus influent sur la motivation langagière à régulation identifiée des élèves-maîtres envers leur langue maternelle avec une variance expliquée de 3,4 %, soit, un peu plus de la moitié du totale de variance expliquée. Le sentiment d'obligation est relié de façon négative à la

régulation identifiée. Ce qui signifie que plus le sentiment d'obligation des élèves-maîtres envers leur langue maternelle est élevé, moins forte sera la motivation à régulation identifiée de ces derniers envers leur langue maternelle.

Tableau 19 (H5): Scores factoriels de sentiment d'autonomie, de compétence et d'obligation des élèves-maîtres envers leur langue maternelle en relation avec la régulation identifiée

Facteurs	Variance expliquée	Proportion du total expliqué	Bêta
SC : Sentiment de compétence	3,4 %	0,52	0,18
SO : Sentiment d'obligation	1,9 %	0,29	-0,13
SA : Sentiment d'autonomie	1,1 %	0,16	0,10
Total de la variance expliquée	6,4 %		

SA = Sentiment d'autonomie, SO : Sentiment d'obligation, SC = Sentiment de compétence

Par déduction de ce qui précède, les élèves-maîtres qui ont des sentiments de compétence élevés dans leur maternelle sont ceux qui disposent de meilleures motivations langagières à régulation identifiée dans leur langue maternelle.

La troisième analyse (tableau 20) indique que 2 facteurs de sentiment expliquent un total de 14 % de variance totale des scores de motivation langagière à régulation intégrée des élèves-maîtres envers leur langue maternelle. Parmi les 2 facteurs de sentiment, c'est le sentiment de compétence qui est fortement relié à la motivation langagière à régulation intégrée des élèves-maîtres envers leur langue maternelle avec une variance expliquée de 12,3 %, soit, une proportion de 0,89 du total expliqué. Les élèves-maîtres qui éprouvent des sentiments de compétence élevés dans leur langue

maternelle sont ceux qui ont les meilleures dispositions de motivation langagière à régulation intégrée dans leur langue maternelle.

Tableau 20 (H5) : Scores factoriels de sentiment d'autonomie, de compétence et d'obligation des élèves-maîtres envers leur langue maternelle en relation avec la régulation intégrée

Facteurs	Variance expliquée	Proportion du total expliqué	Bêta
SC : Sentiment de compétence	12,3 %	0,89	0,35
SA : Sentiment d'autonomie	1,4 %	0,10	0,12
Total de la variance expliquée	14 %		

SC = Sentiment de compétence, SA = Sentiment d'autonomie

La dernière analyse (tableau 21) révèle que c'est le facteur lié au sentiment d'autonomie qui est le seul facteur régulateur de la motivation langagière intrinsèque des élèves-maîtres envers leur langue maternelle avec une variance expliquée de 3,1 %. Les élèves-maîtres qui ont des sentiments d'autonomie élevés dans leur langue maternelle sont ceux qui disposent de meilleures motivations langagières intrinsèques dans leur langue maternelle.

Tableau 21 : (H5) : Scores factoriels de sentiment d'autonomie, de compétence et d'obligation des élèves-maîtres envers leur langue maternelle en relation avec la motivation intrinsèque

Facteurs	Variance expliquée	Proportion du total expliqué	Bêta
SA : Sentiment d'autonomie	3,1 %	1	0,18

En résumé, parmi les 4 composantes de la motivation langagière envers la langue maternelle, c'est la composante à régulation intégrée qui est le meilleur indice d'intériorisation de motivation langagière des élèves-maîtres envers leur langue maternelle avec un total de variance expliqué de 14 %. Les autres composantes de motivation langagière n'expliquent respectivement que 6,5 % pour la motivation intériorisée, 6,4 % pour motivation langagière à régulation identifiée et 3,1 % pour la motivation intrinsèque.

En conséquence, les données de terrain confirment l'hypothèse de départ selon laquelle plus les élèves-maîtres auront développé des sentiments d'autonomie et de compétence dans leurs contacts avec les membres de leur endogroupe linguistique, plus forte sera l'intériorisation de leur motivation à apprendre et à employer leur langue maternelle. Théoriquement, la motivation extrinsèque à régulation intégrée est le meilleur indice d'intériorisation de la motivation langagière.

2.5 Facteurs de vécus langagiers et compétences langagières

H6 : Parmi les trois vécus ethnolangagiers (le vécu enculturant, le vécu autonomisant et le vécu conscientisant), c'est le vécu enculturant des élèves-maîtres dans leur langue maternelle qui sera le plus fortement relié aux compétences langagières dans leur langue maternelle.

Quatre analyses successives de régression ont permis de vérifier cette hypothèse (H6). Il s'agit de l'analyse de régression entre les facteurs de vécu langagier et les différentes composantes de compétence linguistique que sont la compétence en compréhension, la compétence à l'oral, en lecture et en écriture. Les résultats des différentes analyses sont consignés dans les tableaux 22, 23, 24 et 25 ci-dessous.

Le tableau 22 ci-dessous montre que 5 des 14 facteurs du vécu langagier expliquent un total de 11,8 % de la variance totale des scores de compétence en compréhension des élèves-maîtres dans leur langue maternelle. Ce sont les contacts avec la famille, la parenté et les amis (VE), le réseau social et la langue publique (VE) puis, la fréquentation des théâtres et spectacles (VE) qui expliquent les compétences en compréhension des élèves-maîtres dans leur langue maternelle. La variance expliquée de ces facteurs est de 7,2 %, soit une proportion de 0,61 sur les 11,8 % du total de variance expliquée.

Tableau 22 (H6): Facteurs de vécus langagiers dans la langue maternelle et les compétences en compréhension des élèves-maîtres dans leur langue maternelle.

Facteurs	Variance expliquée	Proportion du total expliqué	Bêta
VC : Modèles valorisantes	3,3 %	0,28	0,18
VE : Famille, parenté et amis	2,6 %	0,22	0,16
VE : Réseau social et la lg publique	2,6 %	0,22	0,16
VE : Théâtre et spectacles	2 %	0,17	0,14
VA : Soutien à l'appartenance	1,3 %	0,11	0,11
Total vécu enculturant	7,2 %	0,61	
Total vécu autonomisant	1,3 %	0,11	
Total Vécu conscientisant	3,3 %	0,28	
Total de la variance expliquée	11,8 %		

Par ce score, on déduit que les élèves-maîtres qui auront ont eu un fort vécu enculturant dans leur langue maternelle respective sont ceux qui développent plus de compétence en compréhension dans leur langue maternelle.

La deuxième analyse (tableau 23) indique que 7 des 14 facteurs du vécu langagier expliquent un total de 14,3 % de la variance totale des scores de compétence orale des élèves-maîtres dans leur langue maternelle. On déduit de ces analyses que les

élèves-maîtres qui auront vécu des expériences enculturantes fortes dans leur réseau social et dans la langue publique, au sein de leur famille, avec leur parenté et leur amis et qui auront assisté conséquemment aux manifestations théâtrales et aux spectacles dans leur langue maternelle sont ceux qui disposent d'une compétence orale élevée dans leur langue maternelle.

Tableau 23 (H6) : Facteurs de vécus langagiers dans la langue maternelle et compétences orales des élèves-maîtres dans leur langue maternelle.

Facteurs	Variance expliquée	Proportion du total expliqué	Bêta
VE : Réseau social et langue publique	3,3 %	0,23	0,18
VE : Famille, parenté et amis	2,5 %	0,17	0,16
VC : Modèles conscientisants: affirmation	2,2 %	0,15	0,15
VC : Expériences valorisantes	2 %	0,14	0,14
VA : Soutien à la compétence	1,7 %	0,12	0,13
VE : Théâtre et spectacles	1,5 %	0,10	0,12
VC : Modèles valorisants	1,1 %	0,08	0,11
Total vécu enculturant	7,3 %	0,5	
Total vécu autonomisant	1,7 %	0,12	
Total Vécu conscientisant	5,3 %	0,37	
Total de la variance expliquée	14,3 %		

VE = Vécu enculturant, VA = Vécu autonomisant, VC = Vécu conscientisant

La troisième analyse (tableau 24) atteste que 4 des 14 facteurs expliquent un total de 8,2 % de la variance totale des scores relatifs à la compétence en lecture des élèves-maîtres dans leur langue maternelle.

Tableau 24 (H6) : Facteurs de vécus langagiers et compétences langagières dans la langue maternelle des élèves-maîtres en lecture

Facteurs	Variance expliquée	Proportion du total expliqué	Bêta
VC : Modèles valorisants	2,9 %	0,35	0,17
VC : Modèles conscientisants: affirmation	2,5 %	0,30	0,16
VC : Droits et injustices	1,6 %	0,19	0,13
VE : Paysage linguistique	1,2 %	0,14	0,11
Total vécu enculturant	1,2 %	0,14	
Total vécu conscientisant	7 %	0,84	
Total de la variance expliquée	8,2 %		

VE = Vécu enculturant, VC = Vécu conscientisant

Les données du tableau 24 indiquent que les élèves-maîtres qui auront été fortement en contact avec des modèles valorisants et des modèles conscientisants dans leur langue maternelle sont ceux qui disposent d'une compétence élevée en lecture dans leur langue maternelle. Ceux qui ont pris connaissance des droits et des injustices envers leur langue maternelle et ceux qui ont été beaucoup en contact avec le paysage linguistique de leur langue maternelle ont aussi une certaine compétence élevée en lecture dans leur langue maternelle.

La quatrième analyse (tableau 25) atteste aussi que 4 des 14 facteurs expliquent un total de 6 % de la variance totale des scores relatifs à la compétence en écriture des élèves-maîtres dans leur langue maternelle. 3 des 4 facteurs, associés au vécu conscientisant expliquent 4,5 % de variance expliquée, soit plus de la moitié du total de variance expliquée.

Tableau 25 (H6) : Facteurs de vécus langagiers dans la langue maternelle et les compétences langagières des élèves-maîtres dans leur langue maternelle en compétence en écriture

Facteurs	Variance expliquée	Proportion du total expliqué	Bêta
VC : Droits et injustices	1,8 %	0,3	0,13
VC : Modèles conscientisants: affirmation	1,5 %	0,25	0,12
VE : Paysage linguistique	1,5 %	0,25	0,12
VC : Modèles valorisants	1,3 %	0,22	0,11
Total vécu enculturant	1,5 %	0,25	
Total vécu conscientisant	4,6 %	0,77	
Total de la variance expliquée	6 %		

VE = Vécu enculturant, VC = Vécu conscientisant

Selon les données du tableau 25, les élèves-maîtres ayant pris connaissance des droits et des injustices envers leur langue maternelle et ayant été en contact avec des modèles conscientisants et des modèles valorisants dans leur langue maternelle sont ceux qui disposent d'une certaine connaissance en écriture dans leur langue maternelle. Il faut aussi noter que ceux qui auront été très souvent en contact avec le paysage linguistique de leur langue maternelle disposent d'une compétence élevée en écriture dans leur langue maternelle.

Au terme de cette analyse, on peut conclure que l'hypothèse (H6) de départ selon laquelle parmi les trois vécus ethnolangagiers (le vécu enculturant, le vécu autonomisant et le vécu conscientisant), c'est le vécu enculturant des élèves-maîtres dans leur langue maternelle qui sera le plus fortement relié aux compétences langagières dans leur langue maternelle n'est que partiellement appuyée par les données de terrain.

2.6 Facteurs de vécus langagiers et promotion de la langue maternelle par l'enseignement

H7 : Parmi les trois vécus ethnolangagiers (le vécu enculturant, le vécu autonomisant et le vécu conscientisant), c'est le vécu conscientisant des élèves-maîtres dans leur langue maternelle qui sera le plus fortement relié à leur engagement à promouvoir par l'enseignement leur langue maternelle et leur culture.

Trois analyses de régression ont permis de vérifier cette hypothèse (H7) en associant le vécu langagier aux trois composantes du comportement engagé que sont la valorisation, l'affirmation et la revendication. Les résultats de l'analyse sont consignés dans les tableaux 26, 27 et 28.

La première analyse (tableau 26) a concerné la valorisation de la langue maternelle. Pour ce facteur, 8 des 14 facteurs du vécu langagier expliquent un total de 32,5 % de la variance totale des scores relatifs à la valorisation de langue maternelle des élèves-maîtres par l'enseignement.

Tableau 26 (H7) : Facteurs de vécus langagiers et l'engagement et la valorisation de la langue maternelle

Facteurs	Variance expliquée	Proportion du total expliqué	Bêta
VC : Expériences valorisantes	9,3 %	0,29	0,30
VA : Soutien à la compétence	7,8 %	0,24	0,28
VC : Modèles valorisants	5,1 %	0,16	0,22
VC : Droits et injustices	4,3 %	0,13	0,21
VA : Soutien à l'appartenance	2,7 %	0,08	0,16
VE : Réseau social et langue publique	1,7 %	0,05	0,13
VC : Modèles conscientisants: affirmation	1 %	0,03	0,10
VE : Théâtres et spectacles	0,6 %	0,02	0,08
Total vécu enculturant	2,3 %	0,07	
Total vécu autonomisant	10,5 %	0,32	
Total vécu conscientisant	19,7 %	0,61	
Total de la variance expliquée	32,5 %		

VE = Vécu enculturant, VA = Vécu autonomisant, VC = Vécu conscientisant

Les résultats de cette analyse indiquent que les élèves-maîtres qui auront vécu des expériences conscientisantes fortes dans leur langue maternelle, notamment par des expériences valorisantes et des modèles valorisants et ceux qui ont pris connaissance des droits et des injustices envers leur langue maternelle sont ceux qui sont les plus déterminés à valoriser leur langue maternelle par l'enseignement.

La deuxième analyse (tableau 27) a concerné l'affirmation envers la langue maternelle. Les résultats de cette l'analyse indiquent que 8 des 14 facteurs expliquent un total de 20,6 % de la variance totale des scores relatifs à l'affirmation des élèves-maîtres en faveur de l'enseignement de leur langue maternelle. Parmi les 8 facteurs, 5 facteurs

associés au vécu conscientisant expliquent 17,1 % de variance expliquée, soit, un peu plus de la moitié du total de la variance expliquée.

Tableau 27 (H7) : Facteurs de vécus langagiers et l'engagement à promouvoir la langue maternelle par l'enseignement (affirmation envers la langue maternelle)

Facteurs	Variance expliquée	Proportion du total expliqué	Bêta
VC : Modèles conscientisants : affirmation	5,8 %	0,28	0,24
VC : Droits et injustices	4,1 %	0,20	0,20
VC : Traitements injustes	2,8 %	0,13	0,17
VC : Modèles valorisants	2,5 %	0,12	0,16
VC : Expériences valorisantes	1,9 %	0,09	0,14
VE : Paysage linguistique	1,7 %	0,08	0,13
VE : Réseau social et langue publique	1 %	0,05	0,10
VA : Soutien à la compétence	0,8 %	0,04	0,09
Total vécu enculturant	2,7 %	0,13	
Total vécu autonomisant	0,8 %	0,04	
Total Vécu conscientisant	17,1 %	0,82	
Total de la variance expliquée	20,6 %		

VE = Vécu enculturant, VA = Vécu autonomisant, VC = Vécu conscientisant

Les résultats de la présente analyse permettent d'affirmer que les élèves-maîtres qui auront vécu des expériences conscientisantes fortes dans leur langue maternelle sont ceux qui expriment fortement leur affirmation à promouvoir leur langue maternelle par l'enseignement.

La troisième analyse (tableau 28) a concerné la revendication envers la langue maternelle. Les résultats de cette analyse indiquent que 8 des 14 facteurs expliquent un

total de 20 % de la variance totale des scores relatifs à la revendication des élèves-maîtres en faveur de l'enseignement de leur langue maternelle.

Tableau 28 (H7) : Facteurs de vécus langagiers et l'engagement à promouvoir la langue maternelle par l'enseignement (revendication)

Facteurs	Variance expliquée	Proportion du total expliqué	Bêta
VC : Droits et injustices	4,8 %	0,24	0,22
VC : Expériences valorisantes	3,6 %	0,18	0,19
VA : Soutien à la compétence	3,3 %	0,16	0,18
VA : Soutien à l'autonomie	2,8 %	0,14	0,17
VE : Réseau social et langue publique	1,7 %	0,08	0,13
VC : Modèles valorisants	1,7 %	0,08	0,13
VC : Respect des droits	1,2 %	0,06	0,11
VA : Soutien à l'appartenance	0,9 %	0,04	0,10
Total vécu enculturant	1,7 %	0,08	
Total vécu autonomisant	7 %	0,34	
Total Vécu conscientisant	11,3 %	0,56	
Total de la variance expliquée	20 %		

VE = Vécu enculturant, VA = Vécu autonomisant, VC = Vécu conscientisant

Les résultats de cette analyse montrent que ce sont les élèves-maîtres qui ont surtout eu une prise de connaissance des droits et des injustices envers leur langue maternelle, qui expriment de fortes revendications en faveur de l'enseignement de leur langue maternelle dans les écoles primaires.

L'ensemble des différentes analyses (tableau 26, 27 et 28) montrent que le vécu conscientisant est fortement relié à toutes les composantes du comportement engagé. Par conséquent, les données de terrain confirment pleinement l'hypothèse (H7) de départ selon laquelle parmi les trois vécus ethno-langagiers (le vécu enculturant, le vécu autonomisant et le vécu conscientisant), c'est le vécu conscientisant des élèves-maîtres dans leur langue maternelle qui sera le plus fortement relié à leur engagement à promouvoir par l'enseignement leur langue maternelle et leur culture.

2.7 Facteurs de vécus langagiers et engagement à enseigner les langues nationales au Burkina Faso

H8 : L'engagement des élèves-maîtres à promouvoir par l'enseignement leur langue maternelle et leur culture sera relié au désir d'intégrer la communauté africanophone, à la motivation langagière dans leur langue maternelle et aux compétences langagières liées à la pratique de leur langue maternelle.

Pour prédire l'engagement des élèves-maîtres à promouvoir par l'enseignement leur langue maternelle et leur culture afin de vérifier l'hypothèse (H8) énoncée ci-dessus, une analyse de régression a été effectuée avec 5 facteurs psychologiques en corrélation avec l'engagement des élèves-maîtres à favoriser l'enseignement et la culture de leur langue maternelle dans les établissements primaires du Burkina Faso.

Les cinq facteurs psychologiques pris en compte sont représentés par 3 facteurs de compétence (parler, comprendre, écrire) puis par la motivation intégrée et le désir d'intégration communautaire.

Les données du tableau 29, (p. 264) montrent que les 5 facteurs psychologiques en sus cités sont reliés à l'engagement des élèves-maîtres à promouvoir par l'enseignement leur langue maternelle et leur culture dans les établissements scolaires du Burkina Faso avec 24,6 % de variance totale expliquée. Ces données montrent

fortement que les cinq facteurs psychologiques sont reliés très significativement à l'engagement des élèves-maîtres à promouvoir par l'enseignement leur langue maternelle et leur culture. Ces facteurs ont été obtenus par des analyses factorielles pour les rendre orthogonale.

Parmi les cinq facteurs psychologiques, c'est le désir d'intégrer la langue maternelle qui est le facteur le plus fortement relié à l'engagement des élèves-maîtres à promouvoir par l'enseignement leur langue maternelle et leur culture dans les établissements scolaires. Par conséquent, les répondants qui affichent un désir d'intégration assez élevé envers leur langue maternelle sont les plus disposés à promouvoir leur langue maternelle et leur culture par l'enseignement.

L'ensemble des trois composantes de la compétence langagière (parler, entendre, écrire) explique 11,5 % de variance expliquée et la motivation intégrée explique 1,4 % de variance expliquée en rapport avec l'engagement des élèves-maîtres à promouvoir leur langue maternelle et leur culture par l'enseignement

Tableau 29 (H8) : Facteurs psychologiques et l'engagement à promouvoir la langue maternelle et la culture africaine par l'enseignement

Facteurs	Variance expliquée	Proportion du total expliqué	Bêta
DI : Désir d'intégration	10,8 %	0,44	0,32
CO : Compétence orale	06,4 %	0,26	0,25
CC : Compétence en compréhension	03,7 %	0,15	0,19
MI : Motivation intégrée	02,4 %	0,09	0,15
CE : Compétence écrite	01,4 %	0,05	0,11
Total compétence langagière	11,5 %		
Désir d'intégration	10,8 %		
Motivation intégrée	1,4 %		
Total de la variance expliquée	24,6 %		

VE = Vécu enculturant, VA = Vécu autonomisant, VC = Vécu conscientisant

Par ces résultats, on peut conclure que le désir d'intégration, la compétence langagière et la motivation intégrée sont reliées significativement, selon les données de terrain, à l'engagement des élèves-maîtres à promouvoir leur langue maternelle et leur culture par l'enseignement. Ce qui confirme de facto l'hypothèse de départ selon laquelle, l'engagement des élèves-maîtres à promouvoir par l'enseignement leur langue maternelle et leur culture sera relié au désir d'intégrer la communauté africanophone, à la motivation langagière dans leur langue maternelle et aux compétences langagières liées à la pratique de leur langue maternelle. Théoriquement, ces trois variables déterminent le comportement engagé d'un individu dans son environnement social et linguistique.

Pour conclure, il faut signaler que les propos recueillis auprès de certains élèves-maîtres démontrent qu'ils ont à cœur de valoriser leur langue maternelle à travers l'enseignement comme en témoigne la réaction de cet élève-maître de l'ENEP de Fada :



Piste 30

« effectivement j'aimerais un jour enseigner eh ma langue maternelle à des élèves parce que bon c'est un point qui va nous permettre de valoriser ma langue maternelle donc les tout petits enfants vont venir à l'école ont va les apprendre la langue maternelle ça veut dire ils savent parler ça en famille mais ils ne savent pas écrire donc ah en venant à l'école et en enseignant cette langue à l'école on va les apprendre à écrire à bien lire ça sera plus à parler seulement et ce fait va valoriser vraiment la langue » Source : FADA-4b-F

Tableau 30 : Tableau sommaire du degré d'appui des hypothèses de la recherche

Hypothèses	Degré d'appui selon les résultats des analyses
H1 : Plus la langue maternelle des élèves-maîtres aura une vitalité forte sur le plan démographique, plus fort sera le vécu enculturant des élèves-maîtres dans leur langue maternelle.	Appuyée
H2 : Le développement identitaire des élèves-maîtres sera relié aux trois vécus ethnolangagiers (le vécu enculturant, le vécu autonomisant et le vécu conscientisant).	Appuyée
H3 : La vitalité subjective des élèves-maîtres sera surtout reliée au vécu enculturant "public" ayant contribué à leur socialisation langagière.	Pas appuyée
H4 : Plus fort sera l'identité africanophone des élèves-maîtres, plus forts seront leurs désirs d'intégrer leur endogroupe linguistique.	Appuyée

<p>H5 : Plus les élèves-maîtres auront développé des sentiments d'autonomie et de compétence dans leurs contacts avec les membres de leur endogroupe linguistique, plus forte sera l'intériorisation de leur motivation à apprendre et à employer leur langue maternelle.</p>	<p>Appuyée</p>
<p>H6 : Parmi les trois vécus ethnolangagiers (le vécu enculturant, le vécu autonomisant et le vécu conscientisant), c'est le vécu enculturant des élèves-maîtres dans leur langue maternelle qui sera le plus fortement relié aux compétences langagières dans leur langue maternelle.</p>	<p>Partiellement appuyée</p>
<p>H7 : Parmi les trois vécus ethnolangagiers (le vécu enculturant, le vécu autonomisant et le vécu conscientisant), c'est le vécu conscientisant des élèves-maîtres dans leur langue maternelle qui sera le plus fortement relié à leur engagement à promouvoir par l'enseignement leur langue maternelle et leur culture.</p>	<p>Fortement appuyée</p>
<p>H8 : L'engagement des élèves-maîtres à promouvoir par l'enseignement leur langue maternelle et leur culture sera relié au désir d'intégrer la communauté africanophone, à la motivation langagière dans leur langue maternelle et aux compétences langagières liées à la pratique de leur langue maternelle.</p>	<p>Appuyée</p>

Commentaire du tableau :

Sur huit hypothèses de départ, une hypothèse a été fortement appuyée par les données de terrain, cinq ont été appuyées de manière satisfaisante, une à été appuyée partiellement et l'autre n'a pas été appuyée. Les différentes hypothèses qui ont été appuyées de manière satisfaisante sont en rapport avec la vitalité démographique des langues nationales, le développement identitaire, l'identité africaine, la motivation à

apprendre et à employer la langue maternelle, la conscientisation à promouvoir la langue maternelle par l'enseignement et l'engagement à vouloir enseigner la langue maternelle.

Les deux hypothèses qui ont été partiellement appuyées par les données de terrain sont en rapport avec les trois vécus ethno-langagiers (le vécu enculturant, le vécu autonomisant et le vécu conscientisant). Ces insuffisances de validation de ces deux hypothèses dans le contexte sociolinguistique du Burkina soulèvent la question suivante : la situation complexe du champ d'investigation de cette recherche serait-elle à l'origine de cette situation ou certaines questions en rapport avec les trois vécus ethno-langagiers auraient-elles été mal appréciées par les enquêtés ?

Dans l'ensemble, la seule hypothèse qui n'a pas été vérifiée par les données de terrain est en rapport avec la vitalité subjective. Ce constat n'était pas prévisible, mais cela montre à quel point la corrélation entre les différentes variables a été très sensible pendant les différentes analyses. On pourrait attribuer ce résultat à une mauvaise appréciation de la vitalité subjective de la langue maternelle. Où cela relèverait tout simplement d'une mauvaise orientation de l'hypothèse qui ne cadre pas avec le modèle théorique.

Les nouvelles interrogations sans réponse que nous avons pu soulever au cours de cette recherche indiquent la complexité du champ de l'étude et la nécessité de mener des études complémentaires en vue de trouver des réponses à ces différentes questions.

CHAPITRE III : BILAN DE LA RECHERCHE

3.0 Introduction

Ce chapitre met en relief les principaux résultats de cette recherche qui découlent de la grande section des analyses. Le premier point (3.1) présente les principaux résultats et le second point (3.2) retrace les perspectives de l'étude.

3.1 Principaux résultats de la recherche

Nous présenterons ces principaux résultats à partir des données obtenues des variables du vécu langagier et du développement psycholangagier des répondants. Les composantes de ces deux variables constituent l'ensemble des sous-variables explorées au cours de l'étude.

3.1.1 Vécu langagier des répondants.

Les points forts du vécu langagier des élèves-maîtres burkinabè dans leur langue maternelle et en français sont mentionnés dans le tableau suivant :

Vécu langagier	Langue maternelle	Français	Bilingue (français/langue maternelle)
Vécu enculturant	Fortement vécu dans le réseau familial.	Fortement vécu à travers les contacts avec les enseignants, le paysage linguistique, la lecture et la télévision	Bilinguisme vécu dans les contacts du réseau social puis, la musique, la radio, les spectacles.
	- Soutien assez moyen à l'autonomie. - Soutien moyen à la compétence. - Soutien fort à l'appartenance.	Non mesuré	Non mesuré
Vécu conscientisant	Fortement vécu dans la famille immédiate et aux contacts avec les chefs de village.	Non mesuré	Non mesuré

À la lecture de ce tableau, on comprend mieux comment les répondants ont été socialisés dans leur langue maternelle et en français. C'est surtout grâce aux contacts avec leurs parents qu'ils ont appris leur langue maternelle. L'appropriation des mœurs d'une langue passe par une forte enculturation et une forte conscientisation dans la langue et les parents des répondants ont pleinement joué leur rôle à ce niveau. Le français étant la langue de scolarisation, l'apprentissage, l'appropriation et l'utilisation de cette langue sont intimement liés à la scolarisation même si dans le milieu social et public, les enquêtés étaient en contact avec la langue française. Cette scolarisation en français, les répondants l'ont vécue pendant au moins dix années durant leurs cursus scolaires.

3.1.2 Développement psycholangagier des répondants

Le développement psycholangagier se mesure à partir de l'analyse de plusieurs variables dont : l'identité ethnolinguistique, la vitalité ethnolinguistique, le désir d'intégration communautaire, les sentiments d'autonomie et de compétence dans la langue, les motivations et les compétences dans les langues, le comportement langagier dans les langues et le comportement engagé envers les langues.

Sur le plan identitaire, les répondants restent très attachés à leur langue ethnique et à leur patrie. Ce qui indique que malgré l'impact de l'école dans leur vie à travers l'enseignement "du tout en français", le reflet de leur fort attachement à leur identité ethnolinguistique de base leur a permis de résister au processus d'assimilation totale, savamment orchestré par les programmes scolaires. Rappelons que sur le plan théorique, la variable la plus résistante au processus d'assimilation est l'identité ethnolinguistique. Les répondants s'engagent plus envers la communauté de leur langue maternelle qu'envers la communauté francophone. Ceci est le résultat d'une

convergence de point de vue par rapport au fait qu'ils s'identifient fortement à leur langue ethnique.

Quant à la vitalité ethnolinguistique des deux langues, les élèves-maîtres pensent que leur langue maternelle est plus représentative sur le plan démographique par rapport au français. Cependant, ils attribuent plus de vitalité à la langue française dans les domaines économique, politique et culturel. Ces observations ne sont pas de nature à garantir la survie de leur langue maternelle dans l'espace géo-linguistique où ces langues sont pratiquées. Ces langues vont demeurer en contexte de diglossie.

Dans ce pays, une politique linguistique impose la langue française comme unique langue officielle sans l'avis des populations. Compte tenu de ce fait, les Burkinabè se voient aujourd'hui imposés une langue officielle qui n'est pas la leur, une langue que 80% de la population ne pratique pas. Cette politique linguistique est héritée de la colonisation et Louis Jean Calvet (1979) rappelle à juste titre que

« la colonisation n'a pas introduit le français en Afrique (au sens où les peuples africains colonisés par la France parleraient français), elle a simplement mis en place une minorité francophone qui gouverne et impose sa loi à une majorité non francophone ».

Dans les normes, ces populations se doivent de composer avec la langue française pour satisfaire surtout leurs besoins administratifs, judiciaires et financiers. Heureusement pour ces populations que l'emploi des langues nationales n'est pas interdit formellement par des lois dans l'administration et les lieux publics. Cependant, cela reste des pratiques langagières de circonstances et d'accompagnement. La politique linguistique adoptée par ce pays, à l'instar des autres pays africains colonisés par la France, met en danger les langues du terroir qui se voient parfois étouffées par la langue française. Toutefois, les élèves-maîtres gardent espoir quant à la survie de leur langue maternelle dans les années à venir. Ils ne mesurent peut être pas le danger que représente le

manque de ressources de leur langue maternelle au niveau du capital politique, économique et culturel dans leur pays.

Au niveau des langues d'enseignement, les répondants pensent qu'il serait utile d'utiliser un peu plus leur langue maternelle à l'école pour que les choses soient justes et équitables dans leur pays. Cependant, il ne faudrait pas perdre de vue que de nombreux obstacles sociolinguistiques se dressent face à l'introduction des langues nationales dans l'éducation de base formelle au Burkina.

Parmi ces obstacles, « Napon cite l'absence d'une politique linguistique claire, du multilinguisme que connaît le pays, l'absence de ressources financières pour mener les recherches »¹³⁵.

Il y a aussi dans ce pays, ceux qui s'opposent à une globalisation de l'enseignement en langue nationale. Ceux là sont les partisans "du tout en français" à l'école.

Par exemple, « les locuteurs des langues minoritaires acceptent difficilement cette réalité pour des raisons de fidélité, d'appartenance et d'identité culturelle »¹³⁶.

Quant au désir d'intégration communautaire, les répondants désirent mieux utiliser leur langue maternelle dans les activités culturelles. Cependant, l'attraction de la langue française a suscité une forte adhésion des répondants à la communauté francophone dans les autres domaines (médias, enseignement, etc.). Ils éprouvent plus le désir d'enseigner en français et de communiquer dans cette langue avec leurs supérieurs. Ont-ils le choix ? Pour l'heure, l'unique langue d'enseignement dans les écoles classiques est la langue française.

Dans l'ensemble, les enquêtés éprouvent un sentiment d'autonomie et de compétence moyens dans les deux langues. S'ils se perçoivent moyennement autonomes et moyennement compétents dans les deux langues, c'est que leur

¹³⁵ Napon, A. (2003). « *La problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso* », in sudlangues, Revue électronique internationale de sciences du langage no 2 p 151.

¹³⁶ Napon, op.cit. p. 151

socialisation langagière dans les deux langues manque de rigueur et d'efficacité. On pourrait alors se demander si l'école n'a pas éloigné les répondants de leur langue maternelle sans pour autant parvenir à les rendre très autonomes et très compétents en français ? Une adoption d'un système éducatif nouveau qui tiendrait compte des langues nationales en plus du français ne serait-elle pas une solution définitive aux nombreux obstacles linguistiques rencontrés par les enseignants et les élèves à l'école ?

Pour ce qui concerne les motivations langagières dans les deux langues, les élèves-maîtres soutiennent qu'ils apprennent et utilisent beaucoup le français pour satisfaire un besoin économique et soigner leur image sur le plan social. En s'intéressant au français, ils espèrent être plus à l'aise sur le plan économique et espèrent avoir un emploi à la hauteur de leur attente pour accéder à un statut social distingué. (L'économique, l'emploi et le statut social constituent les sources extérieures de la motivation). Ces motivations sont donc associées à des *régulations externes*. On note aussi que la motivation pour le français est assez fortement associée à *une régulation identifiée*. Ce qui revient à observer que l'apprentissage et l'utilisation du français chez les élèves-maîtres sont associés à des buts personnels importants. Tandis qu'au niveau de la langue maternelle, ces mêmes motivations tendent à être moyennes. Ils affirment aussi qu'ils tendent à associer fortement à des sentiments d'intérêt, de satisfaction et de plaisir à apprendre et à utiliser leur langue maternelle et le français. Ces motivations valident l'hypothèse principale de départ de cette recherche selon laquelle, « au regard des avantages socio-économiques et utilitaires liés à la connaissance/pratique du français de nos jours au Burkina, les élèves-maîtres s'intéressent davantage au français pour des raisons économiques et socio-professionnelles tout en restant fortement attachés à leur langue maternelle pour des raisons linguistiques, culturelles et identitaires ».

Cependant, la scolarisation a eu pour effet, d'agir négativement sur la

compétence linguistique des répondants dans leurs langues maternelles respectives. Aujourd'hui, les répondants s'estiment être plus compétents en français que dans leur langue maternelle si nous tenons compte des quatre domaines de compétence linguistique : la compétence en compréhension, à l'oral, en lecture et en écriture. Ce qui est normal, compte tenu du fait que la langue de scolarisation soit le français. Ces détails ont permis de mieux comprendre qu'en réalité, les sentiments d'autonomie et de compétence exprimés à un niveau moyen dans les deux langues sont légèrement supérieurs pour le français.

L'analyse de notre corpus oral restitue quelques problèmes articulatoires qu'ont certains répondants dans la réalisation de certains sons du français, notamment la réalisation de :

- la consonne fricative chuintante voisée [ʒ]
- la voyelle antérieure arrondie de deuxième degré d'aperture [ø] ;
- la voyelle antérieure arrondie de premier degré d'aperture [y] ;
- la voyelle antérieure arrondie de troisième degré d'aperture [œ]

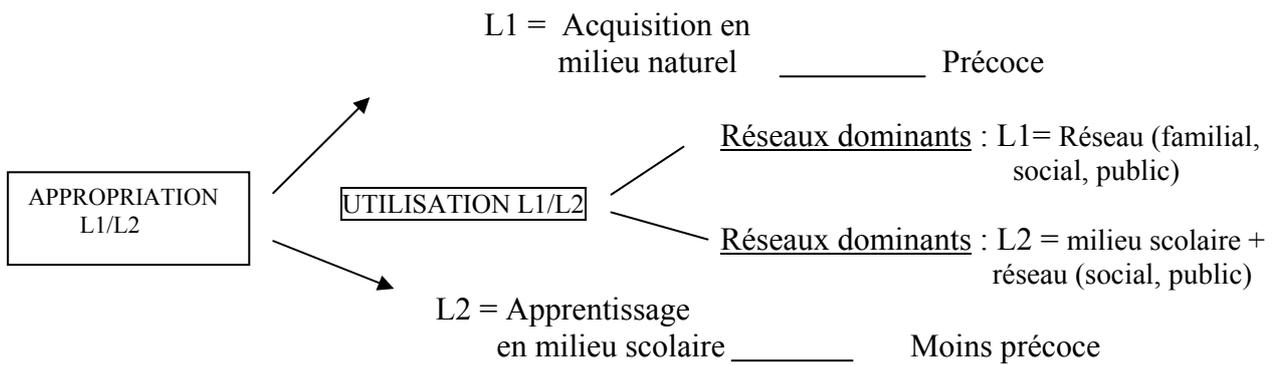
Les sujets que nous avons interviewés ont-ils véritablement conscience qu'ils ont des difficultés à bien articuler certains sons du français ? Comment peut-on enseigner la phonétique d'une langue sans maîtriser soi-même les sons de la langue à enseigner ? Ces questions en appellent à une prise en compte de l'enseignement de la phonétique du français dans les programmes des ENEP.

Quant au degré d'utilisation des deux langues (comportement langagier), les répondants utilisent prioritairement leur langue maternelle avec leurs grands-parents et avec leurs parents. Ce qui confirme le fort vécu enculturant qu'ils ont eu dans leur langue maternelle au contact de leur famille. C'est à travers le réseau social, les médias et le réseau public qu'ils font souvent usage des deux langues. Le régulateur du

comportement langagier est marqué ici par la génération. Plus les répondants sont de même génération que leur interlocuteurs, plus ils ont tendance à utiliser le français ou tout au plus, le français et leur langue maternelle. Cela révèle un indicateur qui confirme une certaine progression de l'usage du français au Burkina de génération en génération.

En fonction des résultats de cette recherche, nous résumons le mode d'appropriation, d'apprentissage et d'utilisation de la langue maternelle (L1) et de la langue seconde (L2) chez les jeunes Burkinabè lettrés selon le système suivant :

Figure 33: Modèle d'appropriation de L1/ L2 : Adapté de Ludy et Py (2002)



L1 : Langue maternelle
L2 : Langue seconde (français)

Ce modèle indique que l'acquisition de la langue maternelle se fait généralement dans le milieu naturel, pendant les premiers instants de vie ; tandis que la langue seconde s'acquiert généralement¹³⁷ en milieu scolaire, pendant la période correspondant à l'âge de la scolarisation entre (5 ans et 7 ans). L'utilisation de la langue maternelle est surtout dominante dans le réseau familial, mais aussi quelque peu dans le réseau social et dans le réseau public. Quant à la langue seconde (le français), son utilisation est beaucoup plus marquée dans le milieu scolaire, mais aussi dans le réseau social et le réseau public.

¹³⁷ Ce terme indique qu'on a des exceptions et ce modèle ne pourrait s'appliquer à l'ensemble de l'échantillon. Par exemple, ceux qui ont pour L1 la langue française (cas de 2 répondants sur 453) et ceux qui ont été très souvent en contact avec le français avant la scolarisation (cas d'une minorité de répondants issus des familles lettrées où le français est souvent assez utilisé dans le cercle familial).

Cette étude révèle bien que la génération actuelle s'exprime beaucoup plus en français par rapport à leurs grands-parents et par rapport à leurs parents. Que deviendront alors les enfants et les petits enfants des répondants sur le plan linguistique, culturel et identitaire ? L'origine de ces questions réside dans le fait que parmi nos répondants, deux ont mentionné que leur langue maternelle est la langue française. Cette langue est leur première apprise et encore comprise. Ce qui sous-entend que ces derniers n'ont pas connu du tout de socialisation langagière dans la langue maternelle de leurs parents.

Globalement, « beaucoup de Burkinabè, aussi bien en milieu rural qu'en milieu urbain ne savent pas comment prendre la parole en langue nationale (...). Cela se remarque le plus chez les intellectuels qui ont très souvent recours à leurs aînés restés au village quand ils veulent se marier ou offrir des sacrifices à leurs ancêtres »¹³⁸

Le tableau suivant indique les tendances du comportement langagier des élèves-maîtres dans le réseau familial, social, public et médiatique.

Comportement langagier	Langue maternelle	Français
Réseau familial	Très fortement utilisé	Assez moyennement utilisé
Réseau social	Moyennement utilisé	Assez utilisé
Réseau public	Moyennement utilisé	Assez utilisé
Réseau médiatique	Moyennement utilisé	Fortement utilisé

Pour ce qui concerne le degré de comportement engagé envers la langue maternelle, il faut retenir que les répondants dans leur majorité valorisent leur langue

¹³⁸ Abou Napon (2005), « *Le rôle des langues nationales dans la promotion de la culture burkinabè* », in use and acquisition language and culture : Effects on human society, edited by, D.D. kuupole, p.48

maternelle mieux qu'ils ne la revendiquent et ne s'affirment par rapport à elle. Ce qui laisse entrevoir une influence négative du français dans leur comportement engagé envers leur propre langue maternelle. Si la langue maternelle était une langue enseignée à l'école au même titre que le français, le degré de comportement engagé pour la langue maternelle pourrait vraisemblablement être encore plus important que ce que nous venons d'observer. Dans ce cas, les répondants pourraient être dans des conditions optimales pour mieux valoriser, mieux s'affirmer et mieux s'identifier par rapport à leur langue maternelle.

Les résultats de cette étude montrent combien les jeunes élèves-maîtres tiennent à s'appropriier et à utiliser la langue française en plus de leur langue maternelle. Ils sont en effet, l'illustration parfaite d'une génération de jeunes Africains lettrés que la socialisation langagière et culturelle a conduit à être bilingue¹³⁹ et biculturel.

Naturellement, leur profil linguistique, culturel et identitaire les conduit à vouloir enseigner dans les deux langues (le français et leur langue maternelle) même si la tendance est plus prononcée pour l'enseignement en français. La situation sociolinguistique de leur pays n'est pas de nature à leur faciliter la tâche au niveau de l'enseignement de base dont l'unique langue d'enseignement est la langue française. Bon nombre d'enfants viennent souvent à l'école sans connaître un seul mot du français.

Malgré ce constat, pourquoi les élèves-maîtres s'engagent-ils un peu plus à vouloir enseigner le français par rapport à leur propre langue maternelle? Plusieurs hypothèses sont à envisager :

- 1- parce ce qu'ils maîtrisent mieux la langue française (à l'oral comme à l'écrit) car ils ont été formés dans cette langue ;
- 2- ils se sentent incompetents dans leur langue maternelle (manque de formation).

¹³⁹ « Etre bilingue signifie, entre autres, être capable de passer d'une langue à une autre dans de nombreuses situations si cela est possible ou nécessaire, même avec une compétence considérablement asymétrique ». Lüdi, G., Py, B. (2002 :131).

Par conséquent, ils se sentent incapables de donner un enseignement efficace dans cette langue. Cela influence leur degré d'engagement à vouloir enseigner leur langue maternelle ;

- 3- ils pensent pouvoir garantir leur ascension sociale, économique et socio-professionnelle en utilisant la langue française comme langue d'enseignement. Le statut du français aidant, cette langue est la mieux placée pour remplir ces fonctions ;
- 4- la langue maternelle (de certains répondants) n'est pas encore décrite et cela pose un obstacle à son enseignement ;
- 5- la non adoption pour l'instant de l'enseignement de base formelle en langue nationale fait douter encore les répondants.

Après avoir tiré ce bilan de l'étude, nous présenterons dans le point suivant (3.2), quelques perspectives de la présente recherche.

3.2 Perspectives

Nous ne saurons mettre un terme à cette recherche sans ouvrir les perspectives qui en découlent. Ces perspectives sont orientées vers d'autres questions importantes en rapport avec la sociolinguistique au Burkina que nous n'avons pas pu aborder dans le cadre de cette étude.

D'une part, il serait judicieux de mener des études complémentaires spécifiques sur l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel au Burkina en choisissant cette fois-ci, les enseignants du primaire qui sont déjà en fonction. Les résultats de ces recherches ultérieures permettront d'examiner les prédispositions et les souhaits de ces derniers à enseigner dans les langues nationales comparativement aux élèves-maîtres qui manquent encore d'expérience dans le domaine de l'enseignement en milieu multilingue. L'avantage de ces recherches serait de tenir compte cette fois-ci, des expériences de ces enseignants et des difficultés qu'ils ont eus à affronter en n'utilisant que le français pour dispenser les cours. Aussi, ces études permettront de récolter des données afin d'établir des propositions sur les langues nationales susceptibles d'être enseignées en fonction des choix et des souhaits des enseignants. Cette question liée au choix de langues à enseigner reste une épineuse question à résoudre compte tenu du nombre important de langues en présence.

La présente étude nous a permis de constater ce fait. Selon l'engagement des élèves-maîtres, l'enseignement du français passe en priorité par rapport à l'enseignement en langue nationale. Quelle stratégie faudrait-il alors adopter pour motiver davantage les enseignants à s'intéresser à l'enseignement en langue nationale ? Existe-t-il des solutions envisageables pour ne pas léser ou choquer les membres des différents groupes ethnolinguistiques dont les langues maternelles ne pourront pas être

retenues comme langue d'enseignement ? Toutes ces questions constituent des éventuelles pistes de réflexion à explorer dans nos futures recherches.

D'autre part, nous avons aussi en projet de nous investir au niveau de la recherche dans un vaste programme pour examiner comment mieux organiser les relations entre le français et les langues africaines dans les systèmes d'enseignement en Afrique. Pour ce faire, nous projetons de mener des recherches similaires à cette étude dans d'autres pays africains qui vivent à peu près les mêmes réalités sociolinguistiques du Burkina, notamment en Côte d'Ivoire, au Niger, au Mali et au Sénégal. Ceci, dans le but d'étoffer notre base de données et de pouvoir rendre compte conséquemment des questions d'ordre sociolinguistique de notre pays et des autres pays africains qui seront touchés par ce programme de recherche. Cette perspective de recherche vise à mieux cerner d'une part, la conscience linguistique de ces jeunes Africains lettrés et d'autre part, les chances de réussite des réformes des systèmes éducatifs en Afrique noire. Les questions portant sur l'éducation des jeunes africains sont des questions préoccupantes pour le devenir et le développement du continent. En un mot, les questions en rapport avec le développement psycholangagier des jeunes africains lettrés, le rôle et l'importance de l'enseignement bilingue dans les pays situés au sud du Sahara et même au-delà, dans d'autres pays africains constitueront des centres d'intérêts pour recadrer nos projets de recherches futures dans la continuité de ce présent travail.

Nous tirerons partie de la recherche actuelle pour remodeler le questionnaire (par exemple, alléger ou étoffer certains points), tester certaines compétences orales, voire développer des axes que nous n'avons pas pu mesurer ici (compétence écrite par exemple) en français et dans les langues nationales.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette étude, en essayant d'explorer au mieux le contexte et les conditions de socialisation langagière et culturelle des jeunes Burkinabè lettrés, afin de voir comment ces jeunes apprennent, s'approprient et utilisent leur langue maternelle et le français est une contribution à une meilleure connaissance de l'identité linguistique et culturelle de ces jeunes lettrés d'aujourd'hui qui vivent en Afrique subsaharienne, notamment au Burkina Faso.

Grâce à la participation de 453 élèves-maîtres (échantillon de cette enquête), nous sommes parvenus à explorer conjointement, le vécu langagier de ces jeunes Burkinabè lettrés, ainsi que les perceptions qu'ils ont de la vitalité actuelle, future et légitime du français et leur langue maternelle dans leur pays.

Ces jeunes élèves-maîtres ont connu une socialisation langagière et culturelle fortement marquées par la présence d'au moins deux langues : leur langue maternelle et le français. C'est donc dans ces deux langues qu'ils ont véritablement expérimenté leur vécu langagier, c'est-à-dire, la résultante de leur vécu enculturant, autonomisant et conscientisant. Cette étude a révélé que la langue française ne s'est pas simplement superposée aux langues premières (langues maternelles) comme on pouvait s'y attendre, mais cette langue fait désormais partie intégrante de l'identité de ces jeunes lettrés. Les langues maternelles, elles, demeurent principalement le reflet de l'identité ethnique et culturelle de ces jeunes.

Les besoins de communiquer avec leurs parents en famille et le reste de la société non instruite et le besoin de vivre en harmonie avec la société traditionnelle dans laquelle

ils sont nés, conduisent ces jeunes lettrés à apprendre, à s'approprier et à utiliser leur langue maternelle. Les raisons linguistiques, culturelles et identitaires sont donc les facteurs déterminants de l'emploi de la langue maternelle. Inversement, l'emploi du français est plus lié à des facteurs économiques, de valorisation sociale et de promotion professionnelle, mais dans une certaine mesure, ils éprouvent aussi du plaisir à s'exprimer dans la langue française tout comme dans leur langue maternelle. Ces dernières observations traduisent une certaine acceptation du français et leur langue maternelle comme des langues qui font partie intégrante du « moi ». Concrètement, en plus de faire du français une langue sienne, cette langue représente à leurs yeux, une langue utilitaire, pourvoyeuse d'emploi et de mobilité sociale.

Dans cette perspective, on déduit que l'apprentissage, l'appropriation et l'utilisation des deux langues (le français et la langue maternelle) restent très importants pour eux et cela se concrétise véritablement dans leur comportement langagier dans les deux langues.

Le français est une langue apprise à l'école, ce qui explique pourquoi les élèves-maîtres possèdent une certaine compétence du français à l'oral, en compréhension, en lecture et en écriture, comparativement à leurs langues maternelles respectives où les compétences sont mitigées, voire nulles au niveau de l'écrit et en lecture. L'acquisition de la langue française à l'école a conduit ces jeunes lettrés à épouser la culture occidentale en plus de leur culture originelle, mais ces derniers s'identifient très peu comme des Européens. Ces jeunes lettrés sont aujourd'hui biculturels et bilingues mêmes s'ils s'identifient fortement à l'identité africaine et à leur langue ethnique. Les chances de ne pas être totalement assimilé à long terme résident dans la forte présence en eux d'une identité très marquée en rapport avec leur groupe ethnique, leur langue maternelle, leur race, leur

pays, et leur continent, l'Afrique. Cependant, la langue française exerce une forte attraction dans leur milieu de vie, si bien que les enquêtés n'hésitent pas à vouloir intégrer la communauté francophone à travers diverses structures. Ces raisons expliquent en partie la propension plus grande qu'ils ont à enseigner la langue française. Leurs langues maternelles sont très peu valorisées dans le domaine de l'éducation au même titre que le français, ce qui n'est pas de nature à créer des conditions d'une meilleure prédisposition à l'enseignement en langue nationale. L'introduction des langues nationales à l'école est perçue comme une solution pour dynamiser les systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne, mais cela doit s'accompagner nécessairement d'une politique de réhabilitation des langues nationales qui souffrent encore du joug de l'oppression coloniale. La reconversion des mentalités passe par là, pour faire accepter à tous que les langues nationales peuvent être des moteurs d'éducation et de développement, au même titre que le français en Afrique noire francophone.

À ce titre, « le combat pour la valorisation des langues ethniques doit être mené, non seulement pour garantir la diversité culturelle, mais également pour donner au Burkina, et à l'ensemble des pays francophones, une chance de construire un développement durable qui prenne en compte l'aspiration de la majorité » Ouédraogo (2004 : 83).

La valorisation des langues nationales à l'école n'est pas une mauvaise chose en soi pour l'apprentissage du français dans les établissements scolaires, bien au contraire, on pourrait s'appuyer sur les langues nationales pour rendre encore plus efficace l'acquisition du français¹⁴⁰.

¹⁴⁰ Référence aux travaux de Norbert Nikema (2000), « *La scolarisation bilingue langue nationale - français comme formule alternative viable de l'éducation de base formelle au Burkina Faso* », in *les cahiers du CERLESHS*, 2^e numéro spécial 2000 Ouagadougou, pp. 123 – 156.

Conclusion générale

Pour I. Diallo (2004 : 13), « pour que le français coûte moins cher au Burkina, avec une augmentation considérable de francophones confirmés à moindre coût, l'utilisation des langues nationales comme outils de promotion durable du français à l'école primaire devient incontournable ».

Faut-il alors introduire des langues nationales dans l'éducation de base en Afrique et tourner définitivement la page à l'éducation calquée sur le modèle de la métropole ? Cette question mérite d'être posée. Au vu des résultats de cette étude, nous pensons qu'une révision du système éducatif actuel s'impose pour recadrer les jeunes apprenants dans une éducation qui leur permettra de garder le contact avec leurs langues premières tout en apprenant le français. La politique "du tout en français" à l'école à montrer ces limites : manque de compétence réelle aussi bien en français que dans la langue maternelle, manque d'autonomie dans les deux langues, recours quelques fois aux langues maternelles des élèves à l'école par les enseignants pendant les cours.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1- Ouvrages spécifiques

ADJEPOUA, K., L. (1996). *Langue officielle et comportement langagier dans l'administration au Burkina Faso*, rapport de DEA, Université de Ouagadougou, FLASHS, département de linguistique.

ALLARD, R., LANDRY, R., et DEVEAU K. (2005). "Conscientisation ethnolangagière et comportement langagier en milieu minoritaire". *Francophonies d'Amérique*, no 20, pp.95-109.

ALLARD, R., LANDRY, R., et DEVEAU, K. (2003). "Profils sociolangagiers d'élèves francophones et acadiens de trois régions de la Nouvelle-Écosse". *Port Acadie*, 4, pp.89-124.

BARRETEAU, D. (1998). *Système éducatif et multilinguisme au Burkina*, ORSTOM, Ouagadougou.

BATIANA, A. PRIGNITZ, G. (1993). "Choc des langues à Ouagadougou", in Hugon, Pourtier (éds), *Afrique contemporaine*, 168 (n° spécial *Villes d'Afrique*, La documentation française), Paris, pp. 98-107.

BATIANA, A. (1993). "La question des langues nationales au Burkina". Communication au colloque sur les langues nationales dans les systèmes éducatifs, *DGINA*, pp.14-24.

BATIANA, A. (1998). "La dynamique du français populaire à Ouagadougou », in Batiana et G. Prignitz (ed), *Francophonie africaines*, collection Dylang, Université de Rouen, CNRS, pp.21-33.

BATIANA, A., PRIGNITZ, G. (1998). *Francophonie africaine*, PUR, no 248.

BATIANA, A. (2006). "Comportement langagier et représentation linguistique en milieu plurilingue ; cas de la communauté Lyèlé à Ouagadougou", (*sous presse*).

BAYLON, C. (1991). *Sociolinguistique, Société et discours*, Nathan, Paris.

BÊ, D., et SANOU, O. (2000). "Refondation et processus de développement curriculaires au Burkina Faso", in *réforme des systèmes éducatifs et réformes curriculaires : Situation dans les états africains au sud du Sahara*, Rapport final, Libreville, Gabon, pp. 30- 34. Version électronique: [www.ibe.unesco.org/curriculum/Africa/pdf/burkina.pdf].

CAITUCOLI, C. (1993 a). Le français au Burkina Faso, *Cahier de linguistique sociale*, collection Bilan et Perspectives, CNRS, Université de Rouen.

- CAITUCOLI, C. (1993 b). "Le multilinguisme familial à Ouagadougou", in Caïtucoli, C. (éd.), *le français au Burkina Faso*, pp. 35-51.
- CAITUCOLI, C. (1996). "La dynamique du français au Burkina: représentations de la langue et pratiques linguistiques," in C. Juillard et L.-J. Calvet, pp. 83-88.
- CAITUCOLI, C. (1998). "Francophonie et identité au Burkina Faso: élément pour une typologie des locuteurs francophones", in A. Batiana et G. Prignitz, *Francophonies Africaines*, collection Dylang, Université de Rouen, CNRS, pp. 9-20.
- CALVET, L.-J., (1979). *Linguistique et colonialisme*, petit traité de glottophagie, Payot, Paris.
- CALVET, L.-J. (1987). *La guerre de langues et les politiques linguistiques*, Payot, Paris.
- CALVET, L.-J. (2002). *La sociolinguistique*, Que sais-je ?, PUF, Paris.
- CAMBRONE, S., (2004). *Contact de langues en milieu scolaire, l'alternance codique en situation de classe : quelles stratégies ?*, UAG /IRD, Fort-de-France.
- CAPPEAU, P., SEIJIDO, M. (2005). "Les corpus oraux en français, inventaire 2005, V.1.0", *projet DGLFLF*.
- CAUSA, M. (2007). "Enseignement bilingue. L'indispensable alternance codique". *Le français dans le Monde*, mai-juin, 2007 - N°351.
- COULIBALY, B. (1994). "Interférences et français populaire du Burkina", *Langue française*, volume 104, pp.64-69.
- DANQUAH, O., A. (2000). Co-existence of languages in West Africa, *a sociolinguistic perspective*, DD.Kuupole.
- DEVEAU, K., LANDRY, R. et ALLARD, R. (2005). "Au-delà de l'autodéfinition : composantes distinctes de l'identité ethnolinguistique". *Francophonies d'Amérique* no 20, les presses de l'Université d'Ottawa, pp.79-93.
- DEVEAU, K., LANDRY, R. et ALLARD, R. (2005). "Motivation langagière des élèves acadiens". Dans A. Magord (dir.) *Innovation et adaptation : expériences acadiennes contemporaines*. Bruxelles : Éditions Peter Lang (sous presse).
- DIALLO, I. (2004). "Les langues nationales, outils de promotion du français au Burkina", in *actes du colloque sur le développement durable*, Ouagadougou, 1- 4 juin, pp.13-15
- DIARRA, L. (2004). *Endogénéité lexicale du français au Burkina Faso, fondements linguistiques et sociologiques, perspectives didactiques et lexicographiques*, thèse de doctorat nouveau régime, UFR/LAC, Université de Ouagadougou.

- DIOP C. A. (1979). *Nations nègres et cultures*, Présence africaine, Tome I et Tome 2, 572 p.
- DUCHET, J., L. (1981). *La Phonologie*, Que sais-je ? PUF, Paris.
- FISHMAN, J., A (1967). "Bilingualism with and without Diglossia, Diglossia with and Bilingualism", *Journal of Social Issues*, 32. pp. 29-38.
- FISHMAN, J., A. (1971). *Sociolinguistique*, Labors, Nathan, Bruxelles, Paris. 160 p.
- GILES, H., BOURHIS, R. Y., & TAYLOR, D. (1977). "Towards a theory of language in ethnic group relations". In H. GILES (Ed.) *Language, ethnicity and intergroup relations*, pp. 307-48. London : Academic Press.
- GILBERT, A., Le TOUZE, S., THERIAULT, J.-Y. et LANDRY, R. (2004). *Le personnel enseignant face au défi de l'enseignement en milieu minoritaire francophone*. Rapport de recherche. Ottawa : Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM), Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques/Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- GROSJEAN, F. (1982). *Life with two languages : an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass, Harvard University Press.
- KABORE, B. (2004). *La coexistence du français et des langues nationales en contexte urbain burkinabè : Le cas de la ville de Ouagadougou et de Bobo-Dioulasso*, thèse de doctorat, Université de Ouagadougou, département de linguistique, UFR/LAC.
- KABORE, R., (1995). *Essai d'analyse de la langue moore, parler de wàog'dgo*, ERA, Paris.
- KAFANDO, G., W. (2004). *Influence du français sur le mooré dans la ville de Ouagadougou*, mémoire de maîtrise, Université de Ouagadougou, département de linguistique, UFR/LAC, 82 p.
- KEDREBEOGO, G. (1998). "La situation linguistique du Burkina Faso". *Communication au séminaire - atelier organisé par le Conseil Supérieur de l'Information (CSI) à Ouagadougou*.
- KEDREBEOGO, G., YAGO, Z. et HIEN, T. (1988). *Burkina Faso : carte linguistique*, IRSSH, CNRST, Ouagadougou.
- KEITA, A., (1990). *Esquisse d'une analyse ethno-sémasiologique du jula vernacularisé de Bobo-Dioulasso*, Thèse pour le doctorat nouveau, régime, Université de Nice.
- LANDRY, R. et ALLARD, R. (1994), *Profil sociolinguistique des francophones du Nouveau-Brunswick*, CRDE, Moncton.
- LANDRY, R. et ALLARD, R. (1994). "Profil sociolinguistique des acadiens et francophones du Nouveau-Brunswick". *Études canadiennes/Canadian Studies*, 37, pp.211-236.
- LANDRY, R. et ALLARD, R., (2000). *Langue de scolarisation et développement bilingue: Le cas des acadiens et francophones de la Nouvelle-Écosse*, Canada. *DiversCité Langues*. [Version électronique]. <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>.
- LANDRY, R., ALLARD, R. (1987). "Étude du développement bilingue chez les Acadiens des provinces maritimes". *Demain, la francophonie en milieu minoritaire ?* pp. 63-111.

LANDRY, R., (1994). "Diagnostic sur la vitalité de la communauté acadienne du Nouveau-Brunswick". *Égalité*, 36, pp. 11-39.

LANDRY, R., (2003). "Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone", in ALLARD, R. (dir). *Actes du colloque panacanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives*. En ligne à l'adresse [http :
www.acefel.ca/publi/crde/artcicles/10-LANDRY.html](http://www.acefel.ca/publi/crde/artcicles/10-LANDRY.html).

LANDRY, R., ALLARD, R. (1987). "Etude des relations entre les croyances envers la vitalité ethnolinguistique et le comportement langagier en milieu minoritaire francophone". *Demain, la francophonie en : milieu minoritaire ?*, pp.15-61.

LANDRY, R., ALLARD, R. (1996). "Vitalité ethnolinguistique: une perspective dans l'étude de la francophonie canadienne", in J. Erfurt (ed), *De la polyphonie à la symphonie: méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada*, Leipzig:leipziger Universitätsverlag, pp.61-88.

LANDRY, R., ALLARD, R., (1988). "L'assimilation linguistique des francophones hors Québec, le défi de l'école française et le problème de l'unité nationale", *Revue de l'Association canadienne d'éducation de langue française*, 16 (3), pp.38-53.

LANDRY, R., ALLARD, R., DEVEAU, K., BOURGEOIS, N., (2005). "Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : Un modèle conceptuel ", *Francophonie d'Amérique*, no 20, pp.63-78.

LANDRY, R., ALLARD, R., et DEVEAU, K., (2005). "Revitalisation ethnolinguistique : un modèle macroscopique ". Dans A., Magord (dir.) *Innovation et adaptation : expériences acadiennes contemporaines*. Bruxelles : Éditions Peter Lang.

LANDRY, R., ALLARD, R., et DEVEAU, K., (2007). *Profil sociolangagier des élèves de 11^e année des écoles de langue française de l'Ontario*, Outil de réflexion sur les défis l'aménagement linguistique en éducation, Ministère de l'éducation de l'Ontario. 128 p.

LANDRY, R., et ALLARD, R. (1985). "Choix de la langue d'enseignement: Une analyse chez des parents francophones en milieu bilingue soustractif". *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 41, pp. 480-500.

LANDRY, R., et ALLARD, R. (1990). "Contact des langues et développement bilingue: Un modèle macroscopique". *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 46, pp. 527-553.

LANDRY, R., et ALLARD, R. (1997). L'"exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures:Le rôle de la francité familioscolaire". *Revue des Sciences de l'Éducation*, 23, pp. 561-592.

LANDRY, R., et ALLARD, R., (1996). Vitalité ethnolinguistique : Une perspective dans l'étude de la francophonie canadienne. In J. Erfurt (dir), *De la polyphonie à la symphonie : Méthodes*.

LANDRY, R., et MAGORD, A. (1992). "Vitalité de la langue française à Terre-Neuve et au Labrador : Le rôle de la communauté et de l'école". *Éducation et Francophonie*, 20 (2), pp.3-23.

LANDRY, R., et ROUSSELLE, S. (2003). *Éducation et droits collectifs: Au-delà de l'article 23 de la Charte*. Moncton : Les Éditions de la Francophonie. 208 p.

LÜDI, G., PY, B. (2002). *Etre bilingue*, New York, Peter Lang, 203 p.

MACKEY, W., F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, Problèmes et méthodes 5, Klincksieck linguistiques.

MAGORD, A. et LANDRY, R. (2004). "Vécu langagier africanophone et francophone de jeunes lycéens du Burkina Faso" *Diverscité Langues*, Volume IX, sans pagination, <http://www.teluq.quebec.ca/diverscite/entree.htm>.

MAGORD, A., LANDRY, R. et ALLARD, R. (2002) "La vitalité ethnolinguistique de la communauté franco-terreneuvienne de la péninsule de Port-au-Port : une étude comparative", in Magord, A. (Dir.) *Les franco-terreneuviens de la péninsule de Port-au-Port: Évolution d'une identité franco-canadienne*, pp.197-22, Moncton, Université de Moncton. Chaire d'études acadiennes.

MANASSY, G. et WALD (1984). *Le français en Afrique noire tel qu'on le parle et tel qu'on le dit*, l'Harmattan, IDERIC.

MARTINET, A. (1970). *Éléments de linguistique générale*, Armand Colin, paris.

MERCE, P., B. (2003). *L'acquisition et l'enseignement des langues secondes et étrangères dans des contextes multilingues*, dossier destiné à l'Habilitation à diriger des recherches, Université de Perpignan.

NACRO, I. (1988 a): "Le français parlé du Burkina Faso: approche sociolinguistique", *Cahiers de Linguistique Sociale*, 13, pp. 134-146.

NAPON, A. (1998). "Dire la démocratie en quelle(s) langue(s) ? " *Communication au séminaire sur média, démocratie et langues nationales*, Ouagadougou.

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

NAPON, A. (1992). *Etude du français des non-lettrés au Burkina Faso*. Thèse de doctorat nouveau régime, Université de Rouen, 322 p. + annexes.

NAPON, A. (1994). "Pour un bilinguisme français/langues nationales propositions glottopolitiques.", in *les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : états des lieux et perspectives. Actes du colloque organisé du 2 au 5 mars 1994 à Ouagadougou*, pp.94-101. Ouagadougou : MESSRS.

NAPON, A. (1999). "Quelques faits d'appropriation du français à l'école secondaire à Ouagadougou" in *le Français en Afrique* n° 13, Didier Erudition, Paris, pp. 93-103.

NAPON, A. (2001). "Les comportements langagiers dans les groupes de jeunes en milieu urbain: le cas de la ville de Ouagadougou", in *Cahiers d'études africaines*, v. 41. pp.163-164, 2001 [version électronique] : <http://etudesafricaines.revues.org/document116.html>.

NAPON, A. (2002) "Les obstacles sociolinguistique, à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso", *colloque, la recherche face aux défis de l'éducation au Burkina Faso*, Ouagadougou.

NAPON, A. (2003). "La problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso? ",in *sudlangues revue électronique internationale de sciences du langage* no 2, pp 145-156.

NAPON, A. (2005). "Déconstruction et reconstruction de la langue française par les étudiants burkinabè: l'exemple des abréviations en milieu étudiantin ", in *sudlangues: revue électronique internationale de sciences du langage*, n. 5 (103).

NAPON, A. (2005). "Le rôle des langues nationales dans la promotion de la culture burkinabè", in *use and acquisition language and culture : Effects on human society*, edited by, D.D. kuupole, pp.40-51.

NAPON, A. (2006). "Aspects linguistiques et sociolinguistiques de l'alliance à plaisanterie entre quelques groupes ethniques en milieu urbain", *Annales de la Faculté des lettres, langues, arts et sciences humaines de Bamako*, no 5.

NAPON, A. (2008). "Langues nationales et éducation : pourquoi a-t-on peur des langues nationales au Burkina Faso ? ", in actes du colloque inter-universitaires sur la coexistence des langues en Afrique de l'Ouest, Université de Cote Coast, Ghana, p.1-16.

NIANG, O. (2006). *Description phonologique, morphologique, organisation et fonction de catégorisation des classes nominales en pulaar*, thèse de doctorat nouveau régime, U.F.R Lettres et Langues, Université de Poitiers.

NORBERT, N. (2000). "La scolarisation bilingue langue nationale - français comme formule alternative viable de l'éducation de base formelle au Burkina Faso", *in les cahiers du CERLESHS*, 2^e numéro spécial 2000 Ouagadougou, pp. 123 – 156.

OUABA, B., B. (1990). "Le français parlé au Burkina Faso", *in visage du français variétés lexicales de l'espace francophone*, Ed. AUPELF-UREF, Jhon Lebbey Eutotext, Paris. P.73-80.

OUAFAA, Z. (2004). *Les usages langagiers, les attitudes langagières et les expressions identitaires de marocains vivant en milieu minoritaire ou en milieu majoritaire*, thèse de doctorat, Université de Laval, Québec.

OUEDRAOGO, A. (2004). "Langues nationales et langue officielle à travers la chorale de Kongounssi", *in actes du colloque sur le développement durable*, Ouagadougou, 1- 4 juin, pp.77-86

OUEDRAOGO, M. (2002). "L'utilisation des langues africaines dans les systèmes éducatifs en Afrique", *IIRCA*, vol.4 no.4.

PITROIPA, B., Y. (2002). *Influence des langues nationales sur la pratique du français au Burkina Faso*, mémoire de maîtrise, Université de Poitiers, UFR/Lettres et langues. 102 p.

SAINDON, J. (2002). *Réseau individuel de contacts linguistiques et développement psycholinguistique chez les membres d'un groupe linguistique majoritaire*, thèse de doctorat, faculté des lettres, Université Laval, Québec.

SANOOGO, M., L., (1998). "Problématique des langues nationales dans les organes de presse au Burkina", *Communication au séminaire atelier sur le thème : pour une meilleure utilisation des langues nationales dans les médias pour servir la démocratie*, organisée par le Conseil Supérieur de l'Information, Ouagadougou du 19 au 21 Octobre 1998 à Ouagadougou.

THIOMBIANO, A., D., T. (2001). *La presse écrite en langues nationales au Burkina Faso, cas du journal laabaali dans le goulmou*, mémoire de maîtrise, Université de Ouagadougou, UFR/LAC, département des Arts et communication.

YARO, A. (2004). *Le français des scolaires au Burkina Faso : niveaux de compétence et déterminants de l'échec scolaire*, thèse de doctorat d'État, Université de Ouagadougou, UFR/LAC, département de linguistique.

ZONGO, B. (2004). *Parlons mooré, langue et culture des Mossi*, Burkina Faso, L'harmattan, Paris. 215 p.

2- Documents divers

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DE LA DÉMOGRAPHIE (INSD), (2005). *Profil des régions du Burkina Faso*, Ouagadougou, Ministère de l'économie et des finances.

QUOTIDIEN L'OPINION, no 331 du 04 mars au 10 février 2004. <http://www.zedcom.bf/>

SANKARA, T. (1983). *Discours d'Orientation Politique prononcé par le Capitaine T. Sankara le 02 octobre 1983 à Ouagadougou*. Ouagadougou. Conseil National de la Révolution (CNR), Imprimerie Nationale (s.d), 56 p.

TURCOTTE, D., et AUBE, H. (1983). *Lois, règlements et textes administratifs sur l'usage des langues en Afrique Occidentale Française (1826-1959)*. Canada : éditions Presses de l'Université de Laval.

Sites consultés :

<http://www.cresp.sn/ccctic/SPSSdesc.htm>

<http://www.umoncton.ca/longd03/TheorixDownload/Introduction%20SPSS.pdf>

<http://www.limag.refer.org/Theses/Adel/INTRODUCTION.htm>

http://cles.du.monde.free.fr/rubriques/explorez_burkina/carte.htm

http://www.mr.refer.org/mauri/debuts_france.htm

<http://www.er.uqam.ca/nobel/k22761/geo3052/facto.html>

http://www.statistiques-mondiales.com/burkina_faso.htm

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE.....	1
PARTIE I : APPROCHE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE.8	
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE.....	9
Introduction	9
1.0. Problématique générale et spécifique de la recherche	9
1.1. Hypothèses de la recherche.....	12
1.2. Objectifs de la recherche.....	22
1.3. Importance et originalité de la recherche.....	23
CHAPITRE II : CADRE THEORIQUE	25
Introduction	25
2.0. Revue des écrits	26
2.1. Modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé de Landry, Allard, Deveau et Bourgeois	30
2.2. Définition des concepts du modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé.	31
2.3. Relations entre les variables du modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé41	
autodéterminé et conscientisé	41
2.4. Modèle macroscopique des déterminants du bilinguisme additif et du bilinguisme soustractif de Landry et Allard (1990)	45
2.4.1. Les différents niveaux d'analyse du modèle.....	45
CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	49
Introduction	49
3. 0 La démarche méthodologique.....	49
3.1 L'échantillon.....	52
3.2 Les instruments.....	53
3.2.1. Le questionnaire écrit	53
3.2.1.1. Partie 1 du questionnaire : renseignements généraux.....	55
3.2.1.2. Partie 2 du questionnaire : vitalité ethno­linguistique subjective, identité ethno­linguistique et engagement identitaire des enquêtés	56
3.2.1.3. Partie 3 du questionnaire : sentiment à l'égard des langues, comportement par rapport à la langue maternelle et comportement langagier	60
3.2.1.4. Partie 4 du questionnaire : auto-évaluation de la compétence linguistique	62
3.2.1.5. Partie 5 du questionnaire : vécus langagiers et but de l'enseignement.....	62
3.2.2. Les interviews semi-directives	65
3.3. Procédure de passage des questionnaires écrits et des entretiens oraux.....	67
3.3.1 Les questionnaires écrits.....	67
3.3.2. Les interviews (constitution du corpus oral).....	69
3.4. Traitement des données	70
3.4.1. Analyses statistiques.....	70
3.4.2. Traitement des matériaux oraux	71
3. 5. Les limites de la recherche.....	72
PARTIE II : CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE DU BURKINA FASO	74

CHAPITRE I : APERÇU SUR LA SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE DU BURKINA FASO 75

Introduction	75
1.0. Brève présentation du pays et de l'environnement sociolinguistique	75
1.1. Présentation des langues nationales du Burkina	84
1.1.1. Le moore	88
1.1.2. Le dioula	90
1.1.3. Le fulfulde	92
1.1.4. Autres langues nationales	94
1.2. Présentation du français parlé au Burkina Faso	95
1.3. Statuts et fonctions des langues au Burkina Faso	98
1.3.1 La langue officielle et les langues nationales	99
1.3.1.1. Le français, la langue officielle	99
1.3.1.2. Les langues nationales du Burkina Faso	102
1.3.2. Langues sans statut particulier au Burkina Faso	105

CHAPITRE II : CHAMP DE L'ETUDE ET PRESENTATION DES CONCEPTS DE BASE 107

Introduction	107
2. 0. Champ d'investigation de l'étude	107
2.1. Concept de langue officielle et de langue(s) nationale(s) dans le contexte de la recherche.....	108
2.2. Distinction entre langue (s) majoritaire(s) et langue(s) minoritaire(s).....	109
2.3. Concept de langue maternelle et langue seconde dans le contexte de la recherche	113
2.4. Concept de communauté dans le contexte de l'étude	113
2.5. La diglossie en contexte multilingue au Burkina.....	114

CHAPITRE III : SITUATION DES LANGUES NATIONALES ET DU FRANÇAIS DANS LE SYSTEME EDUCATIF..... 116

Introduction	116
3.0 Quelques lois et décrets en faveur des langues au Burkina.....	117
3. 1. Utilisation des langues nationales dans le système éducatif	119
3. 2. Utilisation du français dans le système éducatif	124
3.2.1. Quelques faits d'appropriation et d'utilisation du français en milieu scolaire au Burkina	125

PARTIE III : RESULTATS DE LA RECHERCHE..... 134

CHAPITRE I : ANALYSE..... 135

Introduction	135
1.0. Informations démographiques	135
1.0.1. Population enquêtée	136
1.0.2. Niveau de scolarisation des répondants.....	136
1.0.3. Niveau de scolarisation des parents (père et mère) des élèves-maîtres	138
1.1. Profil linguistique des élèves-maîtres	139
1.2. Analyse des trois vécus langagiers des élèves-maîtres	148
1.2. 1. Le vécu enculturant	148
1.2.2. Le vécu autonomisant	153
1.2.3. Le vécu conscientisant.....	157
1.3. Identité ethnolinguistique des élèves-maîtres	161
1.4. Engagement identitaire des élèves-maîtres	166
1.4.1. Analyse de l'engagement identitaire envers la communauté de la langue maternelle et la communauté francophone	166

1.5. Vitalité ethnolinguistique subjective.....	170
1.5.1. Perception de la vitalité ethnolinguistique actuelle de la communauté de la langue maternelle et de la communauté francophone	170
1.5.2. Perception de la vitalité ethnolinguistique future (dans 25 ans) de la communauté de la langue maternelle	173
1.5.3. Perception de la vitalité ethnolinguistique juste et équitable de la communauté de la langue maternelle	175
1.6. Désir d'intégration communautaire des élèves-maîtres	177
1.6.1. Analyse du désir d'intégration à la communauté de la langue maternelle et à la communauté francophone	178
1.7. Sentiment d'autonomie et de compétence des élèves-maîtres.....	186
1.7.1. Analyse du sentiment d'autonomie et de compétence dans la langue maternelle et en français	187
1.8. Motivation langagière des élèves-maîtres.....	192
1.8.1. Motivation langagière envers leur langue maternelle et envers le français	192
1.9. Compétences linguistiques des élèves-maîtres	197
1.9.1. Analyse des compétences linguistiques « déclarées » dans la langue maternelle et en français	197
1.9.2. Analyse du dysfonctionnement articulatoire de certains sons du français chez les élèves-maîtres.....	203
1.9.2.1. Réalisation du son [z] en lieu et place du son [ʒ].....	204
1.9.2.2. Réalisation du son [e] en lieu et place du son [ø].....	205
1.9.2.3. Réalisation du son [i] en lieu et place du son [y].....	206
1.9.2.4. Réalisation du son [ɛ] en lieu et place du son [œ].....	207
1.9.3. Esquisse d'analyse des alternances de langues français/langues nationales produites par les élèves-maîtres	208
1.9.3.1. Alternances de langues extraphrastiques.....	209
1.9.3.2. Alternances de langues interphrastiques	211
1.9.3.3. Alternances de langues intraphrastiques	212
1.9.3.4. Alternances de langues interactionnelles.....	213
1.9.3.4. Alternances de langues fluides	214
1.10 Comportement langagier des élèves-maîtres dans leur langue maternelle et en français	219
1.10.1. Analyse du comportement langagier dans le réseau familial.....	220
1.10.2. Analyse du comportement langagier dans le réseau social.....	222
1.10.3. Analyse du comportement langagier dans le réseau public	224
1.10.4. Analyse du comportement langagier dans le réseau médiatique	225
1.11 Comportement engagé des élèves-maîtres envers la langue maternelle et la culture africaine.....	226
1.12 Promotion des langues nationales, du français et de la culture par l'enseignement.....	230
1.12.1. Analyse de l'engagement des élèves-maîtres à promouvoir par l'enseignement leur langue maternelle et le français.	230
1.12.2. Analyse de l'engagement des élèves-maîtres à promouvoir la culture africaine et la culture française auprès des élèves.	234

CHAPITRE II : VERIFICATION DES HYPOTHESES DE LA RECHERCHE	238
Introduction :	238
2.0 Facteurs corrélés à la vitalité démographique.....	240
2.1 Facteurs de vécu langagiers et développement identitaire	241
2.2 Facteurs de vécu langagiers et vitalité subjective.....	246
2.3 Facteurs d'identité africanophone et désir d'intégration communautaire	248
2.4 Scores factoriels des sentiments (autonomie, compétence, obligation) et motivation langagière....	249
2.5 Facteurs de vécu langagiers et compétences langagières	253
2.6 Facteurs de vécu langagiers et promotion de la langue maternelle par l'enseignement	258
2.7 Facteurs de vécu langagiers et engagement à enseigner les langues nationales au Burkina Faso..	262
CHAPITRE III : BILAN DE LA RECHERCHE	268
3.0 Introduction	268
3.1 Principaux résultats de la recherche.....	268
3.1.1 Vécu langagier des répondants	268
3.1.2 Développement psycholangagier des répondants	269
3.2 Perspectives	279
CONCLUSION GÉNÉRALE	- 281 -
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	285
TABLE DES MATIERES.....	293
LISTE DES TABLEAUX.....	297
LISTE DES FIGURES	297
ANNEXES	299
A- QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE	300
B- GUIDE D'ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS UTILISE AU COURS DES INTERVIEWS	301
C- CONVENTION UTILISEE POUR LA TRANSCRIPTION DU CORPUS ORAL.....	302
D- ABREVIATION DES MOTS FRANÇAIS ISSUS DES TRAVAUX DES ETUDIANTS BURKINABE	306
E- LETTRES AUX DIRECTEURS DES ENEP DU BURKINA FASO	309

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Tableau des variables du modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé	31
Tableau 2 : Modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé de Landry, Allard, Deveau et Bourgeois (2005)	44
Tableau 3 : Modèle des déterminants du bilinguisme additif et du bilinguisme soustractif de Landry et Allard (1990)	46
Tableau 4: Présentation des différentes langues nationales du Burkina Faso	85
Tableau 5 : Recensement général de la population (1985)	110
Tableau 6 : Répartition des grands groupes ethniques et linguistiques au Burkina Faso en 1996	112
Tableau 7 : Tableau récapitulatif des langues maternelles des enquêtés (les élèves-maîtres)	142
Tableau 8 : Tableau récapitulatif des langues secondes des enquêtés (les élèves-maîtres)	144
Tableau 9 : Tableau récapitulatif des langues tertiaires des enquêtés (les élèves-maîtres)	147
Tableau 10 : Tableau récapitulatif des scores de motivation langagière des élèves-maîtres	196
Tableau 11 : Tableau Récapitulatif des degrés de compétence linguistique des élèves-maîtres dans leur langue maternelle et en français	202
Tableau 12 (H1) : Facteurs de vécu langagier et vitalité démographique	240
Tableau 13 (H2) : Facteurs de vécus langagiers et autocatégorisation envers la langue maternelle	243
Tableau 14 : (H2) : Facteurs de vécus langagiers et estime de soi collective envers la langue maternelle	244
Tableau 15 (H2) : Facteurs de vécus langagiers et engagement affectif envers la langue maternelle	245
Tableau 16 (H3) : Facteurs de vécus langagiers et vitalité subjective de la langue maternelle	247
Tableau 17 (H4) : Facteurs d'identité africanophone et désir d'intégration à la communauté de la langue maternelle	248
Tableau 18 (H5) : Scores factoriels de sentiment d'autonomie, de compétence et d'obligation des élèves-maîtres envers leur langue maternelle en relation avec la motivation intériorisée	250
Tableau 19 (H5) : Scores factoriels de sentiment d'autonomie, de compétence et d'obligation des élèves-maîtres envers leur langue maternelle en relation avec la régulation identifiée	251
Tableau 20 (H5) : Scores factoriels de sentiment d'autonomie, de compétence et d'obligation des élèves-maîtres envers leur langue maternelle en relation avec la régulation intégrée	252
Tableau 21 : (H5) : Scores factoriels de sentiment d'autonomie, de compétence et d'obligation des élèves-maîtres envers leur langue maternelle en relation avec la motivation intrinsèque	252
Tableau 22 (H6) : Facteurs de vécus langagiers dans la langue maternelle et les compétences en compréhension des élèves-maîtres dans leur langue maternelle	254
Tableau 23 (H6) : Facteurs de vécus langagiers dans la langue maternelle et compétences orales des élèves-maîtres dans leur langue maternelle	255
Tableau 24 (H6) : Facteurs de vécus langagiers et compétences langagières dans la langue maternelle des élèves-maîtres en lecture	256
Tableau 25 (H6) : Facteurs de vécus langagiers dans la langue maternelle et les compétences langagières des élèves-maîtres dans leur langue maternelle en compétence en écriture	257
Tableau 26 (H7) : Facteurs de vécus langagiers et l'engagement et la valorisation de la langue maternelle	259
Tableau 27 (H7) : Facteurs de vécus langagiers et l'engagement à promouvoir la langue maternelle par l'enseignement (affirmation envers la langue maternelle)	260
Tableau 28 (H7) : Facteurs de vécus langagiers et l'engagement à promouvoir la langue maternelle par l'enseignement (revendication)	261
Tableau 29 (H8) : Facteurs psychologiques et l'engagement à promouvoir la langue maternelle et la culture africaine par l'enseignement	264
Tableau 30 : Tableau sommaire du degré d'appui des hypothèses de la recherche	265

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Degré de scolarisation des élèves-maîtres.....	137
Figure 2 : Degré de scolarisation du père et de la mère.....	139
Figure 3: Langues maternelles des élèves-maîtres	141
Figure 4: Langues secondes des élèves-maîtres	144
Figure 5: Langues tertiaires des élèves-maîtres.....	146
Figure 6: Vécu enculturant des élèves-maîtres (de 2 ans à 12 ans).....	149
Figure 7: Scores moyens du vécu autonomisant des élèves-maîtres dans leur langue maternelle ..	156
Figure 8: Vécu conscientisant des élèves-maîtres dans la langue maternelle.....	159
Figure 9: Scores moyens de l'identité ethno-linguistique des élèves-maîtres	165
Figure 10: Scores moyens de l'engagement identitaire des élèves-maîtres envers la communauté de leur langue maternelle.....	167
Figure 11: Scores moyens de l'engagement identitaire des élèves-maîtres envers la communauté francophone	169
Figure 12: Vitalité ethno-linguistique subjective actuelle de la communauté de la langue maternelle.....	172
Figure 13: Vitalité ethno-linguistique subjective actuelle de la communauté francophone	172
Figure 14: Vitalité ethno-linguistique subjective future (dans 25 ans) de la communauté de la langue maternelle	174
Figure 15 : Vitalité ethno-linguistique juste et équitable de la communauté de la langue maternelle, étant donné le nombre de locuteurs de la langue maternelle	176
Figure 16: Désir d'intégrer la communauté de la langue maternelle.....	179
Figure 17 : Désir d'intégrer la communauté francophone.....	184
Figure 18: Scores moyens du sentiment d'autonomie et de compétence des élèves-maîtres dans la langue maternelle	188
Figure 19: Scores moyens du sentiment d'autonomie et de compétence des élèves-maîtres en français	189
Figure 20 : Motivation langagière par rapport l'apprentissage et à l'utilisation de la langue maternelle	195
Figure 21 : Motivation langagière par rapport l'apprentissage et à l'utilisation du français.....	196
Figure 22: Scores moyens des compétences linguistiques dans la langue maternelle.....	200
Figure 23: Scores moyens des compétences linguistiques en français.....	201
Figure 24: Langue parlée dans la famille	221
Figure 25: Langue parlée dans le réseau social	223
Figure 26 : Langue parlée dans les lieux publics.....	225
Figure 27 : Langue des médias utilisés actuellement	226
Figure 28 : scores moyens du comportement engagé des élèves-maîtres envers la langue maternelle et la culture africaine	229
Figure 29 : Scores moyens de l'engagement des élèves-maîtres à promouvoir leur langue maternelle par l'enseignement auprès des élèves	232
Figure 30 : Scores moyens de l'engagement des élèves-maîtres à promouvoir le français par l'enseignement auprès des élèves.....	233
Figure 31: Scores moyens de l'engagement des élèves-maîtres à promouvoir la culture de la langue maternelle auprès des élèves.....	235
Figure 32: Scores moyens de l'engagement des élèves-maîtres à promouvoir la culture de la langue française auprès des élèves.....	236
Figure 33: Modèle d'appropriation de L1/ L2 : Adapté de Ludy et Py (2002)	275

ANNEXES

A- QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE¹⁴¹

L'auteur n'a pas souhaité diffuser en ligne le questionnaire de recherche.

¹⁴¹ La diffusion de ce questionnaire sur internet nécessite l'accord préalable de ses concepteurs.

B- GUIDE D'ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS UTILISE AU COURS DES INTERVIEWS

GUIDE D'ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS UTILISE AUPRES DES ELEVES-MAITRES DU BURKINA FASO :
PRATIQUES LANGAGIERES ORALES EN LANGUE MATERNELLE ET EN FRANÇAIS

I- Identification du répondant

- Nom et prénom(s) :
- Âge :
- sexe :
- Lieu de naissance :
- Etablissement(s) fréquenté(s) du primaire à l'ENEP¹⁴² :
- Niveau d'étude :
- ENEP d'origine :

II- Profil linguistique (début)

- 1- Quelle est votre langue maternelle (c'est-à-dire votre première langue apprise)?
- 2 Parlez-vous encore votre langue maternelle ?

III- Questionnaire d'évaluation de la compétence orale « observée » en langue maternelle

En utilisant votre langue maternelle :

- 1 - Présentez nous votre famille et votre travail.
- 2- Dites nous si vous aimeriez enseigner un jour votre langue maternelle à vos élèves.
Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
- 3- Racontez nous comment se déroule le mariage coutumier chez vous.
- 4- Dites nous si vous avez le sentiment d'être compétent, un peu compétent, ou pas du tout compétent dans votre langue maternelle.

II- Profil linguistique (fin)

3. Quelle est votre langue seconde ?
4. Parlez-vous d'autres langues (même un peu ?)
5. Avec qui parlez-vous votre langue maternelle ?
6. Quand parlez-vous votre langue maternelle ?
7. Où Parlez vous votre langue maternelle ?

IV- Questionnaire d'évaluation de la compétence orale « observée » en français.

Etant donné que nous ne sommes pas locuteur de votre langue maternelle, nous allons vous poser les mêmes questions auxquelles vous allez répondre cette fois-ci en français.

En utilisant le français :

- 1 - Présentez nous votre famille et votre travail.
- 2- Dites nous si vous aimeriez enseigner un jour votre langue maternelle à vos élèves.
Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
- 3- Racontez nous comment se déroule le mariage coutumier chez vous.
- 4a- Dites nous si vous avez le sentiment d'être compétent, un peu compétent ou pas du tout compétent en français.
- 4b- Dites nous si vous avez le sentiment d'être compétent, un peu compétent, ou pas du tout compétent dans votre langue maternelle et en français.

NB : D'autres questions pouvaient surgir à tout moment au cours des entretiens en fonction des observations et du niveau de participation des répondants.

/mais, 0/ hésitation quant à la présence ou non d'une séquence sonore

il(s) chante(nt)
(ces, ses) hésitation sur les graphies (indécidables dans le contexte)

Prononciation :

Ne jamais tenir compte des variations possibles de prononciations [ja], [pi], [ptɛt], [pask], [ta]... et transcrire uniquement les formes longues ou complètes *il y a, puis, peut-être, parce que, tu as...*

Ne pas marquer l'élision (par l'apostrophe) si elle n'est pas faite ex : *je crois que il est parti*

+ pause(s)

/// interruption assez longue du discours (à justifier entre accolades)

X une syllabe incompréhensible

XXX suite de 2 à plusieurs syllabes inaudibles ou non orthographiables (dans ce dernier cas, la transcription phonétique est fournie entre crochets dans le corps du texte). Le nombre de X ne correspond pas au nombre de syllabes.

Les chevauchements de paroles sont notés entre chevrons (laisser un espace avant et après le chevron)

L1 pardon < toujours lié à l'ordinateur

L2 et euh sou- souvent > je veux pas dire

Les réalisations morphologiques non standard de règles d'accord seront validées par {sic} :

tous {sic} les pochettes

j'aime bien les voir la mer en tempête et je l'ai pris {sic} mais sous des angles

ce qu'elles ont de plus actifs {sic}

Les prononciations remarquables justifiant une transcription phonétique (suites de mots problématiques) sont signalées dans le texte ainsi {[]} c'est-à-dire crochets à l'intérieur d'accolades :

aéroport {[areopor]}

Liaisons

On notera une hyperliaison en mettant la consonne entre deux tirets :

les quatre-z-amis

ce que Jean continue-t-à faire

IL FAUDRA-T-ALLER

On notera par le signe • (entre deux espaces) l'absence d'une liaison considérée comme grammaticale. Dans les exemples suivants, ce serait le cas pour des éléments qui se situent avant le nom, ex. : *trois • amis, les autres • enfants.*

On ne note pas l'absence d'une liaison quand elle est facultative, ex : *amis infidèles*

Notation des événements pertinents extra- linguistiques

Les rires, les bruits, les gestes... sont signalés, si besoin, dans le texte entre accolades, ex. {bruit d'une porte qui claque}.

Conventions typographiques :

Ne pas laisser d'espace entre l'amorce et le tiret, ex : *un héli- hélicoptère*

Laisser un espace

- avant et après • ex : trois • années
- après la virgule ex : /était, a été/
- l- la

Les X qui marquent les syllabes inaudibles sont en majuscules.

Mention du locuteur dans la marge. Les locuteurs sont numérotés en fonction des tours des prises de parole L1, L2... En cas d'incertitude entre L1 et L2, on notera L1 ou L2.

Inventaire des onomatopées :

ah, bah, eh bien, euh, oh, ouais, pff, tth, ahi, bé, beurk, eh ben, hum, O.K., ouf, psst, aïe, ben, eh, etc., mh, ouah, ouh, ts...

Titre du corpus

Prévoir un titre court pour désigner le corpus : si possible un nom, sinon un syntagme nominal.

D- ABBREVIATION DES MOTS FRANÇAIS ISSUS DES TRAVAUX DES ETUDIANTS BURKINABE¹⁴³

N° d'ordre	Abréviations	Formes correctes
1	lgue	langue
2	pratiq	pratique
3	sté	société
4	exple	exemple
5	ling	linguistique
6	lgge	langage
7	fct°	fonction
8	prof	professeur
9	palu	paludisme
10	défini°	définition
11	frçais	français
12	frce	France
13	traduct°	traduction
14	cté	communauté
15	communicat°	communication
16	politiq	politique
17	'ce	différence
18	nbre	nombre
19	tps	temps
20	grpe	groupe
21	not°	notion
22	doc	document
23	lgtps	longtemps
24	dévelopemt	développement
25	existe	existence
26	comptce	compétence
27	recommandat°	recommandation
28	enseignemt	enseignement
29	pbmes	problèmes
30	changemt	changement
31	biblio	bibliothèque
32	pt	point
33	situat°	situation
34	indépendamnt	indépendamment
35	suffisamnt	suffisamment
36	autremt	autrement
37	seulemt	seulement
38	doucemt	doucement
39	hist	histoire
40	ensble	ensemble

¹⁴³ A. Napon (2005) , « *Déconstruction et reconstruction de la langue française par les étudiants Burkinabè : l'exemple des abréviations en milieu étudiant* », in *Revue électronique internationale de sciences du langage sudlangues*, p.74-75

41	svt	souvent
42	cô	comme
43	imptce	importance
44	hoe	homme
45	cpte	compte
46	grd	grand
47	logiq	logique
48	dynamiq	dynamique
49	lèremt	premièrement
50	oralemt	oralement
51	connaiscs	connaissances
52	'ts	différents
53	fonctionment	fonctionnement
54	engagemt	engagement
55	fonctionnelmt	fonctionnellement
56	satisfact°	satisfaction
57	utilisat°	utilisation
58	nvelles	nouvelles
59	progress°	progression
60	chque	chaque
61	'mt	différemment
62	prtant	pourtant
64	Ôm	même
65	pr	pour
66	dc	donc
67	prquoi	pourquoi
68	qi	qui
69	/	par
70	µ	et
71	qd	quand
72	q	que
73	ds	dans
74	cmt	comment
75	coe	comme
76	cpdt	cependant
77	c-à-d	c'est-à-dire
78	ttefois	toutefois
79	tt	tout
80	tte	toute
81	+	plus
82	+sieurs	plusieurs
83	+part	plupart
84	pcq	parce que
85	quiconq	quiconque
86	qqe	quelque
87	qt	quant
88	dt	dont
89	cÔm	comment
90	Ôc	comme
91	Çq	qui

Sms¹⁴⁴ envoyés par des étudiants Burkinabè¹⁴⁵

Texte comportant des abréviations	Texte correct
J sui pacé t manké. Peu tu m rapeler ? mer6	Je suis passé te manquer. Peux- tu me rappeler ? Merci
Excusé moi du dérangmen suiv sui venu vs voir pr dmander d l'aide	Excusez-moi du dérangement. Je suis venu vous voir pour vous demander de l'aide
J n viendrai pa. O jourd'hui car sui malad. Il fo dc pa matendr	Je ne viendrai pas aujourd'hui car je suis malade. Il ne faut donc pas m'attendre
J vien 2tminé mn cour. On s voi ds 10 mn	Je viens de terminer mon cours. On se voit dans dix minutes
J pasré t voir 2mai. D cor ?	Je passerai te voir demain. D'accord ?
L cou a et repor-t-a lundi jt donerai D + ampl info 2m l	Le cours a été reporté à lundi. Je te donnerai de plus amples informations demain.
Il fo atendr la smèn prochene pr m'envoye tè produi j n'è pa d'argen mintnan	Il faut attendre la semaine prochaine pour m'envoyer tes produits. Je n'ai pas d'argent maintenant
Ds la scté bambara, il y a certèn parti du cor, qui lorsqil st représentés st apprecie des gen	Dans la société bambara, il y a certaines parties du corps, qui lorsqu'ils sont représentés sont appréciés des gens
il fo atendr la sem proch pr m'envoy tes prdts. J n'è pas d'argt mtnt	Il faut attendre la semaine prochaine pour m'envoyer tes produits. Je n'ai pas d'argent maintenant
l cour a été rporté à lundi. J t doneré d + ampl info demin	Le cours a été reporté à lundi. Je te donnerai de plus amples informations demain

¹⁴⁴ Short message system

¹⁴⁵ A. Napon, op.cit. p.84

E- LETTRES AUX DIRECTEURS DES ENEP DU BURKINA FASO

Poitiers, le 02 décembre 2008

Messieurs les directeurs,

Je, soussigné Bangré Yamba PITROIPA, doctorant à l'Université de Poitiers (France), viens par la présente lettre pour vous témoigner toute ma gratitude et ma reconnaissance pour l'accueil que vous avez bien voulu me réserver en juin 2006, dans le cadre de mes recherches doctorales au sein de vos différents établissements. Cette étude qui a porté sur l'apprentissage, l'appropriation et l'utilisation du français et des langues nationales par les jeunes lettrés du Burkina a eu pour échantillon cible, comme vous le savez, les élèves-maîtres des différents centres de formation que vous dirigez. Grâce à votre concours et à votre soutien sans faille, j'ai pu mener à bien cette recherche en récoltant des données nécessaires auprès de vos élèves-maîtres. Ce travail arrive aujourd'hui à son terme et je pu vous rassurer encore, que les résultats de cette recherche sont à votre disposition. Du reste, je vous prie de bien vouloir transmettre mes vifs remerciements auprès des participants avec lesquels vous êtes restés en contact et auprès de vos collègues qui ont bien voulu m'accompagner dans cette entreprise recherche.

Veillez agréer messieurs les directeurs, l'expression de ma très haute considération.

Bangré Yamba PITROIPA

F- INDEX DES NOTIONS

C

compétence langagière 1, 19, 21, 23, 31, 36, 39, 42, 46, 71, 135, 197, 206, 254, 257, 258, 259, 263, 264, 265, 267
comportement engagé 1, 36, 40, 43, 135, 226, 227, 228, 229, 265, 270, 278
comportement langagier 1, 6, 12, 13, 26, 27, 29, 30, 31, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 53, 54, 60, 61, 81, 135, 154, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 238, 270, 274, 277, - 283 -, - 286 -, - 289 -, - 291 -

D

désir d'intégration communautaire 1, 17, 36, 37, 42, 135, 177, 249, 263

F

français... 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 45, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 73, 74, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 89, 90, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 108, 109, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 122, 123, □124, 125, 126, 127, 129, 131, 132, 133, 135, 138, 139, 143, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 158, 159, 170, 174, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 233, 234, 237, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, - 282 -, - 283 -, - 284 -, - 285 -, - 286 -, - 287 -, - 288 -, - 289 -, - 290 -, - 291 -, - 292 -, - 302 -, 307, 308, 309, 311, 312, 315, 316, 317, 318, 319, 321, 323, 325, 326, 331, 334

I

identité ethnolinguistique ... 1, 12, 36, 37, 40, 42, 47, 53, 54, 56, 71, 135, 161, 163, 164, 165, 270, - 287 -

L

Langue nationale 1, 2, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 17, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 54, 55, 64, 69, 72, 73, 74, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 87, 94, 97, 98, 99, 100, 102,

103, 104, 107, 108, 109, 110, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 133, 135, 137, 138, 143, 145, 147, 153, 158, 171, 173, 174, 175, 178, 183, 198, 199, 208, 223, 224, 225, 229, 230, 234, 237, 263, 271, 272, 273, 277, 279, 280, 281, - 284 -, - 285 -, - 286 -, - 288 -, - 291 -, - 292 -, - 302 -, - 303 -, 334

M

motivation langagière... 1, 12, 18, 21, 22, 31, 36, 38, 42, 71, 135, 192, 196, 238, 250, 251, 252, 253, 254, 263, 265, 267, 273

S

sentiment d'autonomie 1, 18, 22, 135, 186, 187, 190, 250, 251, 252, 253, 254, 267
sentiment de compétence... 1, 187, 190, 202, 210, 250, 251, 252
Soutien à l'appartenance 155, 241, 242, 243, 244
Soutien à l'autonomie 153, 154, 155, 241, 242, 243
soutien à la compétence : 153, 154, 155, 241, 242, 243, 244

V

vécu autonomisant 1, 3, 4, 15, 30, 31, 34, 35, 42, 43, 54, 62, 71, 148, 153, 156, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 254, 255, 256, 259, 260, 261, 262, 263, 266, 267, 268
vécu conscientisant... 1, 3, 4, 15, 20, 30, 31, 34, 35, 36, 42, 43, 54, 62, 71, 148, 157, 158, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 254, 257, 258, 259, 260, 261, 263, 266, 267, 268
vécu enculturant... 1, 3, 4, 14, 15, 16, 19, 30, 34, 41, 42, 43, 54, 62, 71, 148, 149, 151, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 266, 267, 268, 274, - 282 -
vécu langagier .. 1, 2, 5, 12, 34, 53, 54, 62, 71, 135, 148, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 246, 247, 248, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 269, - 282 -
vitalité ethnolinguistique 1, 27, 31, 34, 36, 41, 46, 53, 54, 56, 170, 173, 175, 238, 270, 271, - 289 -, - 290 -
vitalité subjective .. 1, 5, 16, 17, 31, 42, 71, 72, 135, 171, 173, 177, 247, 248, 266, 268