

## LA QUESTION DES LANGUES NATIONALES DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS BURKINABE EN APPROCHE PEDAGOGIQUE INTEGRATRICE (API)

Ousséni SORE

Université Joseph KI-ZERBO, Burkina Faso

[sorehussein@gmail.com](mailto:sorehussein@gmail.com)

**Résumé :** Le contexte d'enseignement/apprentissage des langues en Afrique se caractérise par une complexité linguistique qui exige des acteurs des approches, démarches et pratiques didactico-pédagogiques innovantes. Le système éducatif burkinabè s'est inscrit dans cette dynamique en adoptant l'approche pédagogique intégratrice (API), une nouvelle approche qui s'inspirerait de l'environnement sociolinguistique et culturel de l'apprenant. Au regard du principe de multilinguisme qui caractérise cette approche, la maîtrise des langues nationales burkinabè par les enseignants devient une condition sine qua non de réussite dans sa mise en œuvre. La présente étude vise donc à analyser cette approche en interrogeant la formation linguistique des enseignants en langues nationales burkinabè. Pour ce faire, nos investigations ont été menées auprès de soixante-quatorze (74) enseignants du cycle primaire dans l'optique d'appréhender leurs représentations sur le facteur de multilinguisme, notamment la maîtrise des langues locales. Par ailleurs, nous avons fait appel aux ressources documentaires fournies par le ministère en charge de l'éducation nationale. Il ressort que les enseignants ont un regard positif sur ladite approche. Toutefois, ils ne disposent pas encore de compétences bi-littérariées nécessaires pour faire face aux exigences de l'API.

**Mots-clés :** API, bi-/plurilinguisme, enseignants burkinabè, langues nationales, français

## THE ISSUE OF NATIONAL LANGUAGES IN THE TRAINING OF BURKINABE TEACHERS IN THE INCLUSIVE PEDAGOGICAL APPROACH (IPA)

**Abstract:** Language teaching/learning context in Africa is characterised by linguistic complexity, which calls for innovative approaches and practices. The education system in Burkina Faso has adopted the Integrative Pedagogical Approach (IPA), a new approach based on the learner's sociolinguistic and cultural environment. Regarding the principle of multilingualism that characterises this approach, teachers' mastery of the national languages of Burkina Faso is an essential condition for its successful implementation. This study therefore aims to analyse this approach by examining the language training of teachers in Burkina Faso's national languages. To this end, our investigations were conducted among seventy-four (74) primary school teachers with a view to understanding their perceptions of the multilingualism factor, in particular their mastery of local languages. We also drew on the documentary resources provided by the Ministry of Education. It emerged that the teachers had a positive view of this approach. However, they do not yet have the necessary dual-literacy skills to meet the requirements of the IPA.

**Keywords:** IPA, bi-multilingualism, burkinabe teachers, national languages, French.

## Introduction

Comme dans la majorité des Etats francophones africains, L'enseignement/apprentissage (E.A) au Burkina Faso se fait dans un contexte de multilinguisme. Et face à cette pluralité linguistique, les réflexions ont toujours porté sur l'approche pédagogique qui ferait la part belle aux langues nationales burkinabè en s'inscrivant dans une dynamique plurilingue. En la matière, l'Approche pédagogique intégratrice (API) semble se fondre dans cette moule en proposant un E.A des langues qui s'enracinerait dans une vision bi-/plurilingue, celle d'allier langue première des apprenants au principal véhicule de l'enseignement, le français. Si la noblesse d'une telle vision didactico-pédagogique n'est pas sujet à débat, elle pose néanmoins des interrogations sur sa mise en œuvre dans l'institution scolaire burkinabè. C'est pourquoi, la présente étude se propose de réfléchir sur la prise en compte des langues nationales burkinabè dans la formation des enseignants en API. La principale question autour de laquelle tourne la présente recherche se présente comme suit : Quelles connaissances les enseignants burkinabè ont-ils en langues maternelles/premières ? En clair, les enseignants burkinabè ont-ils bénéficié d'une formation didactico-linguistique en langues burkinabè dans le cadre de la mise en œuvre de cette approche ? Cette question principale fait appel à deux questions secondaires qui se présentent comme suit : Les enseignants burkinabè ont-ils une compétence écrite en langues nationales ? Quelles appréciations ont-ils de l'API par rapport aux autres approches pédagogiques initialement en vigueur dans le système éducatif burkinabè ?

Au regard des questions susmentionnées, l'étude pose deux hypothèses. La première hypothèse postule qu'une minorité des enseignants burkinabè a bénéficié d'une formation initiale et continue en langues burkinabè. La seconde hypothèse présume que les enseignants burkinabè actualisent un discours favorable envers l'API, toutefois, il demeure des sentiments de craintes de la part de ceux-ci dans la mise en pratique de cette nouvelle approche pédagogique. L'objet du présent article est donc de montrer les bien-fondés d'une compétence bi-littératiée des enseignants burkinabè en français/langues nationales pour une mise en œuvre efficace de cette nouvelle approche dans le système éducatif burkinabè. Il s'agit donc de voir si les enseignants sont suffisamment outillés en termes de compétences linguistiques en langues nationales pour mettre en place l'API. Dans un premier temps, nous rappelons le contexte général de l'étude, c'est-à-dire les facteurs qui ont prévalu à l'implémentation de l'API dans notre système éducatif, ensuite, nous passons en revue l'approche théorique convoquée ainsi que la méthode de collecte et de traitement des données et enfin, nous présentons les résultats auxquels nous sommes parvenu avant de dégager des perspectives à travers des pistes de réflexions pour une mise en œuvre efficace de cette approche.

### 1. Contexte et problématique de l'étude

Dans le contexte actuel de la mobilité humaine, les individus se retrouvent être en contact avec une multiplicité de cultures, de langues et de pratiques langagières. Le monolinguisme d'antan considéré comme la norme est donc remis en cause en faisant la

part belle au multilinguisme qui devient ainsi la règle de coexistence entre les humains. Par ailleurs, les individus s'appropriant les langues selon leurs besoins, désirs et créativité, l'on assiste à une remise en question « des notions telles que celles de langue maternelle, locuteur natif, langue première et langue seconde, bilinguisme additif, etc., soit une conceptualisation réifiée des langues qui ne prend pas en compte la fluidité des pratiques linguistiques, leur dimension sociale, les questions identitaires et les pratiques translangues si courantes parmi les locuteurs plurilingues », V. MENSEL & C. HELOT (2019 :9). Nombre de facteurs caractéristiques de cette complexité linguistique nécessitent que les systèmes éducatifs puissent être envisagés d'un point de vue différent. Et ce *Multilingual Turn* « tournant multilingue » (May, 2014) oblige les Etats à disposer de politiques éducatives et linguistiques nouvelles en convoquant des approches innovantes en matière d'enseignement/apprentissage des langues. Cela est d'autant plus importante pour des sociétés essentiellement multilingues et multiculturelles où une reconceptualisation du multilinguisme en contexte éducatif devient impérative.

Dans sa politique de réforme générale du système éducatif (2006), l'Etat burkinabè s'est lancé dans une révision des curricula en s'appuyant en partie sur la loi n°013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation, (MESS, 2007). Dans cette optique en mars 2013, les regards se sont tournés vers l'approche pédagogique intégratrice (API) dont le fondement principal repose sur l'intégration de l'apprenant dans son environnement social, culturel et linguistique. Cette approche se veut endogène dans la mesure où elle s'appuie sur les résultats les plus probants issus de la recherche en science de l'éducation au Burkina Faso (MENAPLN<sup>1</sup>, 2014). Elle est aussi basée sur le principe de l'éclectisme didactique en ce sens qu'elle tire ses fondements des approches pédagogiques précédentes (PPO, APC, ASEI/PDSI, PdT) dont les principes et références théoriques se présentent respectivement comme suit : une co-construction du savoir en ce sens que l'apprenant construit ses connaissances en interaction avec les autres ; une centration des apprentissages sur l'apprenant ; une contextualisation des apprentissages en tenant des situations de vie courante de l'apprenant ; l'établissement d'un lien théorie-pratique par le transfert des connaissances dans la vie courante ; un regard interdisciplinaire.

De ce qui précède, il ressort clairement que l'API, à elle-seule, remplit tous ces critères et devra constituer de ce fait l'approche par excellence parce qu'elle commande une approche intégrée des savoirs. Une telle vision semble ambitieuse et noble, certes ! Elle pourrait enfin sortir le système éducatif burkinabè de ce tâtonnement didactique et pédagogique dont elle fait l'objet depuis belle lurette. Toutefois, une telle visée mérite la prise en compte d'un certain nombre de facteurs sans lesquels cette entreprise pourrait faire face à d'énormes difficultés. Au nombre de ces défis majeurs auxquels l'API devrait faire face, figure en première la formation didactico-pédagogique des enseignants burkinabè. En effet, le principe cardinal de cette approche alliant l'interculturalité et le multilinguisme montre à souhait le rôle des langues nationales burkinabè dans ce projet didactico-pédagogique. Comme on le sait bien, la mise en pratique d'une approche

---

<sup>1</sup> Cadre d'Orientation du Curriculum (COC) validé en atelier à Ouagadougou (du 22 au 27 septembre 2014) et adopté en Conseil des Ministres extraordinaires (le 16 mars 2015).

intégrée nécessite la maîtrise des situations complexes d'apprentissage dont l'un des éléments saillants demeure la/les langue(s) pratiquée(s) par les apprenants et les enseignants. Or, en didactique des langues-cultures, la seule pratique d'une langue, quelle qu'elle soit, n'est assez suffisante pour que l'enseignant soit un bon praticien en situation d'E.A. Le principal problème qui se pose ici et qui suscite cette réflexion demeure le souci des conditions linguistiques optimales à remplir pour une mise en œuvre efficace de l'API au regard de l'insuffisance de compétences linguistiques en langues nationales chez les enseignants.

## **2. Approches théorique et méthodologique de l'étude**

Le cadre théorique de référence rend compte de l'orientation théorique de l'étude. Pour ce qui est du cadre méthodologique, il expose la méthode d'enquête de terrain pour la collecte des données et le processus de traitement des données recueillies.

### **2.1 Cadre théorique de référence**

Notre étude s'inscrit dans le cadre de la recherche en didactique des langues-cultures, développée par Robert Galisson depuis les années 1990 (Cf. GALISSON, Robert (2002) & BARREIRO, Carmen Mata, (2001)). Cette recherche fait appel à deux approches dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues. D'une part, la didactique de la pluralité linguistique et d'autre part, l'approche (inter)culturel en didactique. La première approche est bâtie sur le principal postulat selon lequel, dans un contexte de multilinguisme, la didactique des langues devra se construire désormais en convoquant le répertoire linguistique plurilingue, dynamique et hybride des apprenants et de leurs enseignants, des réalités plurielles de leur environnement et des pratiques langagières diverses observables dans cet environnement. A ce titre, il y a l'absolue nécessité de repenser les approches pédagogiques, les regards sur les langues, de reconceptualiser le multilinguisme dans la sphère éducative. Un positionnement linguistico-didactique par rapport à la norme devient primordial. Il faudrait ainsi travailler à encourager les pratiques trans-langagières en situation de classe, c'est-à-dire qui se focalise sur les pratiques multilingues et dynamiques des locuteurs plutôt que sur les formes standardisées des langues, plus spécifiquement de la langue d'enseignement. De telles considérations ont l'avantage de combattre les idéologies puristes qui délégitiment les autres formes (langues minorées, variétés non standards, langage particulier, etc.). Il se pose alors la légitime question de la formation (initiale et continue) des enseignants qui devra tenir compte de la diversité des pratiques linguistiques, socioculturelles et identitaires de ceux-ci, conditions sine qua non pour disposer d'enseignants de qualité, bien formés, qui répondent au besoin de l'enseignement/apprentissage en contexte bi-plurilingue (S. Clerc & M. Rispaïl, 2008). Et cela reste évidemment le cas dans le système éducatif burkinabè où l'environnement scolaire est caractérisé par une certaine complexité linguistique. A ce niveau, il se pose aussi un défi majeur, celui du degré de littératie en langues africaines des enseignants. Au-delà du degré de littératie que les langues africaines doivent atteindre pour faciliter leur accession au statut de langues de scolarisation et de langues d'enseignement facilitant la construction d'un enseignement bi-plurilingue (Maurer, 2010,

p.3), la formation des enseignants aux langues et cultures du milieu demeure fondamentale pour la réussite d'une telle entreprise.

La seconde approche, celle de l'interculturel fait appel à la découverte, à la connaissance et à l'acceptation de l'autre dans un esprit de diversité culturelle. Les approches culturelles en didactiques des langues trouvent toute leur pertinence parce que le cadre scolaire doit assumer une responsabilité particulière dans la construction du savoir et des liens sociaux entre les communautés ethnolinguistiques. En plaçant l'E.A. des langues au centre d'une interaction des cultures, c'est l'altérité qui est mise en évidence. A la suite de M. Rispaïl & S.Wharton (2003), nous retenons comme approches éducatives interculturelles :

Les démarches qui visent, dans le respect des cultures de chacun, la construction d'une culture commune, enrichie des différences de l'Autre. C'est, dans une optique constructiviste, reconnaître la *culture* comme le produit d'une interaction, un produit toujours en création au fil des expériences de l'individu, un produit pluriel.

M. Rispaïl & S.Wharton (2003 :42)

De toute évidence, ces approches interculturelles en didactique des langues devront se construire à travers une pédagogie de la transformation sociale, c'est-à-dire des pratiques pédagogiques critiques et constructives qui déconstruisent les idéologies néfastes à la cohésion sociale et à la coexistence pacifique. Encore une fois, cela ne saurait se forger sans une formation multidimensionnelle de l'enseignant burkinabè.

## 2.2 Méthode de collecte et de traitement des données

La collecte des données a été faite au moyen de sources documentaires et de questionnaires adressés au personnel enseignant de l'enseignement primaire. Dans l'optique de disposer d'une connaissance approfondie de l'approche pédagogique intégratrice et de ses principes de base, nous avons tiré parti des ressources documentaires fournies par le Ministère en charge de l'éducation<sup>2</sup> notamment le Cadre d'orientation des curricula (COC, 2014), les guides pédagogiques et curricula des différents sous-cycles de l'éducation nationale primaire. La plus-value de cette étude documentaire demeure le fait qu'elle nous a permis de cerner les tenants et les aboutissants de cette approche et les différentes appropriations que les instances du système éducatif burkinabè en ont fait. Par ailleurs, en vue d'appréhender les représentations des enseignants sur le facteur de multilinguisme prôné par l'API, nous avons administré des questionnaires à soixante-quatorze (74) enseignants du cycle primaire en nous focalisant sur deux zones linguistiques à dominance moorephone (langue moore) et dioulaphone (langue dioula). Il est à noter que ces deux langues (moore & dioula) constituent respectivement la première (52,9%) et troisième langues (5,7%)<sup>3</sup> les plus parlées au Burkina Faso (INSD, 2022). Le choix de ces deux se justifie donc par le fait qu'elles figurent parmi les principales langues

<sup>2</sup> Ministère de l'éducation nationale, de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales (MENAPLN)

<sup>3</sup> Même si ces statistiques interrogent plus d'un, au regard du poids véhiculaire de la langue dioula dans la partie ouest du Burkina Faso.

véhiculaires du pays. Aussi, nous avons souhaité administrer un test d'évaluation aux enseignants dans le but de mieux apprécier leurs compétences en langues nationales. Mais, la quasi-totalité des enseignants n'ayant pas accepté de s'y soumettre, nous nous sommes contenté de leurs affirmations. Aussi, avons-nous veillé à l'anonymisation de tous les enquêtés. Par exemple, les codifications « E1 et E24 » correspondent respectivement à « Enseignant enquêté, numéro 1 et Enseignant enquêté, numéro 24 ». Pour ce qui est du modèle d'analyse, nous avons opté pour une analyse quantitative à travers le logiciel SPSS et une analyse de contenu qui a permis d'apprécier les discours des enseignants par rapport à leurs compétences linguistiques sur l'approche pédagogique intégratrice.

### 3. Résultats de recherche

Nous présentons les résultats de recherche auxquels nous sommes parvenu en deux volets. Le premier palier s'intéresse à la formation didactique et pédagogique des enseignants burkinabè en langues nationales burkinabè moore et dioula. Le deuxième volet des résultats traite du discours des enseignants sur l'approche pédagogique en insistant sur leurs préférences, convictions et inquiétudes.

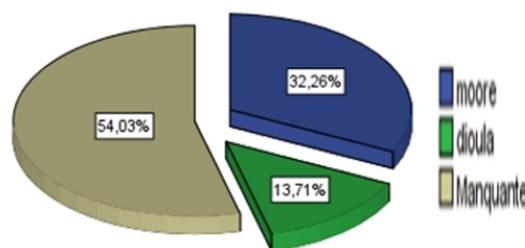
#### 3.1 Formation des enseignants en langues nationales

Il s'agit de voir si les enseignants burkinabè ont bénéficié d'une formation adéquate en langues nationales qui leur permet de mettre en œuvre de façon efficiente la démarche de l'API. Les fondements d'une telle démarche sont à rechercher dans les documents d'orientations didactico-pédagogiques du système éducatif burkinabè. En effet, la mise en œuvre de l'API exige le respect de principes didactiques dont les plus saillants selon les guides pédagogiques<sup>4</sup> sont : le principe de la centration sur l'apprenant qui le responsabilise et le place au cœur du processus d'enseignement/apprentissage ; le principe de contextualisation de l'enseignement/apprentissage qui consiste à la prise en compte des réalités proches du vécu quotidien des apprenants ; le principe du multilinguisme qui est défini comme la maîtrise de deux langues au moins qui doivent devenir des matières d'enseignement, mais également des langues d'enseignement. La littératie en langues nationales burkinabè devient impérative quand on sait que les principes de centration sur l'apprenant, de contextualisations en lien avec les réalités de l'apprenant et celui de multilinguisme ne sauraient occulter la langue première/maternelle de celui-ci. La proportion d'enseignants ayant une maîtrise écrite des langues nationales moore et dioula se présente comme suit :

---

<sup>4</sup> A titre illustratif, voir la partie relative aux "Orientations générales de l'Approche pédagogique intégratrice" dans le « Guide de l'enseignant », CP2 du MENAPLN.

Graphique 1 : langues nationales écrites par les Burkinabè



Source : Données d'étude sur l'API dans le système éducatif burkinabè, 2023

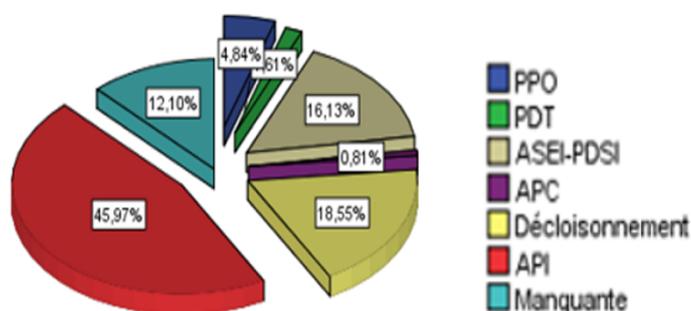
Il a été difficile d'avoir les avis des enseignants sur la compétence écrite en langues nationales burkinabè (moore & dioula). Sur l'ensemble des 74 enseignants du fait de leur compétence orale dans l'une ou l'autre langue, moins de la moitié se sont prononcés sur la question. Sur la base des déclarations, le moore écrit est maîtrisé par 32,26% d'enseignants et le pourcentage d'enseignants disant maîtriser le dioula à l'écrit sont de 13,71%. Le reste des enquêtés (54,03%) ont préféré ne pas répondre à la question. On peut cependant remarquer que le refus de répondre à la question pourrait témoigner d'une non-maîtrise écrite de ces langues, même s'il est évident qu'un test d'évaluation aurait permis de mieux apprécier les compétences linguistiques de ceux-ci et confirmer par ricochet les statistiques. Malheureusement, comme nous l'avons souligné plus haut, la majorité des enseignants n'ont pas accepté se soumettre à un test d'évaluation de compétences linguistiques en langues nationales. Nous nous sommes ainsi contenté de leurs dires. Nonobstant ce facteur, il était aussi question de comprendre les choix préférentiels des enseignants sur les approches didactiques et pédagogiques qu'a connues le système éducatif burkinabè.

### 3.2 Quelle approche pédagogique pour l'E.A. du français ?

Le système éducatif burkinabè s'est caractérisé ces dernières années par des innovations didactiques et pédagogiques importantes. Au nombre de ces diverses expérimentations, l'on peut citer la pédagogie par objectifs (PPO), la pédagogie du texte (PdT), l'ASEI/PDSI<sup>5</sup>, l'approche par les compétences (APC), la méthode décloisonnée et plus récemment l'approche pédagogique intégrée (API). Cette vélocité de changement de méthodes semble avoir fait de l'école burkinabè un terreau fertile aux expérimentations en matière d'éducation (A. Nappons, 2007). Au regard de ces réalités, nous avons cherché à connaître les appréciations et les préférences des enseignants sur ces approches pédagogiques.

<sup>5</sup> Activity Student Experiment Improvisation – Plan Do See Improve

Graphique 2 : Approche pédagogique la plus appropriée selon les enseignants Burkinabè



Source : Données d'étude sur l'API dans le système éducatif burkinabè, 2023

Sur la base de leurs opinions, il ressort de toute évidence que les enseignants burkinabè sont, pour la plupart, favorables à l'approche pédagogique intégratrice. Lorsqu'on observe les statistiques fournies par l'enquête, ce qui frappe tout d'abord, c'est que, près de la moitié des enseignants interrogés (45,97%), sont séduits par la nouvelle approche API. Et ces enquêtés ne tarissent pas d'éloges à l'égard de cette approche puisqu'ils la jugent bénéfiques eu égard au fait qu'elle « prend en compte deux ou plusieurs langues dont la langue maternelle de l'enfant à la fois pour des raisons pédagogiques et culturelles » (E48). Certains invoquent une démarche bi-plurilingue : « elle consiste à enseigner le français et la langue maternelle aux apprenants ou le français et d'autres langues » (E24) et d'autres font appel à l'argument de la contextualisation : « c'est le fait de partir des connaissances de la langue du milieu pour faire acquérir les savoirs » (E57). Toutes ces prises de position montrent à souhait l'intérêt que les enseignants burkinabè manifestent vis-à-vis de l'API même si des inquiétudes et non des moindres s'observent à divers niveaux. Dans l'optique de déterminer les éventuelles craintes sur la nouvelle approche, nous leur avons posé la question suivante : *Quelles sont vos inquiétudes dans la mise en œuvre de l'approche pédagogique intégratrice ?* Les réponses de l'ensemble des enseignants enquêtés laissent présager d'énormes peurs dans les pratiques pédagogiques telles que voulues dans cette approche. La principale difficulté invoquée par les enseignants demeure une formation insuffisante à la méthode comme le signale (E12), pour qui « pour une amélioration dans sa mise en œuvre, il faut une vraie formation des enseignants car celles faites ne sont qu'une information, un préambule ». Cette triste réalité mentionnée par l'enquêté semble caractériser la formation au rabais des acteurs du système éducatif en matière pédagogique. Il ressort des regards des enseignants qu'« il y a trop d'approches dans le système éducatif burkinabè » (E1). Ce qui semble ne pas donner le temps nécessaire aux acteurs du système pour maîtriser les différentes approches. Il se pose aussi les compétences littéraires des enseignants burkinabè en langues nationales. D'où l'impératif que ceux-ci soient « formés dans la transcription en langues nationales », de l'avis de E42. En fait, comment prôner une démarche multilingue sans une connaissance parfaite dans la langue des apprenants ? Au-delà, les

représentations des enseignants sur les innovations pédagogiques semblent ne pas être suffisamment pris en compte : « Il faut recourir aux enseignants sur le terrain pour améliorer le système éducatif au lieu de venir leur imposer des méthodes qui viennent d'ailleurs ou d'en haut » (E27). En effet, lorsque les enseignants ne sont pas consultés dans les prises de décisions éducatives, ils ont l'impression qu'on leur dicte les choses ; d'où la nécessité d'une prise en compte de leurs avis, critiques et jugements.

#### 4. Discussion des résultats de recherche

Dans une perspective d'une approche intégrée de l'enseignement/apprentissage, nous rappelons ici des facteurs incontournables à prendre en compte aussi bien dans la formation des enseignants que dans les pratiques pédagogiques de ceux-ci.

##### 4.1 *Des compétences linguistiques des enseignants en langues nationales*

Nous avons souligné plus haut, le principe de multilinguisme de l'approche pédagogique intégratrice qui exige à terme la maîtrise d'au moins deux langues de la part de l'apprenant, dont sa langue maternelle/première. Ce qui fait de la prise en compte de la langue nationale un impératif de l'API. Une insuffisance de compétences linguistiques des enseignants burkinabè en langues nationales constituerait un réel handicap à la mise en œuvre efficiente de l'approche. Or, lorsque nous nous référons aux guides pédagogiques à l'endroit des enseignants, nulle part il n'est fait mention des langues nationales premières des apprenants. Alors, comment peut-on prétendre à une contextualisation, à une centration des apprentissages sur les apprenants tout en omettant délibérément sa langue ? Qu'ont fait les autorités du système éducatif burkinabè du facteur de multilinguisme, principe pourtant cher à l'approche pédagogique intégratrice ? Il y a donc l'absolue nécessité d'intégrer les langues des apprenants dans les démarches d'enseignement du français en prenant en compte la langue pratiquée par l'apprenant. En effet, il est aberrant que des principes soient édictés, adoptés et intégrés dans les manuels scolaires et ignorés dans les approches didactiques. L'on a l'impression que les autorités en charge du système éducatif burkinabè se plaisent à passer d'une approche d'enseignement à une autre sans en mesurer conséquemment les tenants et les aboutissants. A défaut, la contextualisation de l'enseignement/apprentissage en tenant compte des réalités de l'apprenant devient un leurre, une utopie. Il y a donc lieu de donner aux langues nationales la place de choix qui leur revient dans le processus de formation initiale des enseignants dans les ENEP<sup>6</sup>. Dans ce sens, il faudrait renforcer la prise en compte des langues nationales dans le référentiel de formation des enseignants du primaire en définissant clairement des profils de sortie et des contenus de formation mieux adaptés pour une intervention didactico-pédagogique suivant les principes de l'API.

Par ailleurs, les pratiques linguistiques particulières des apprenants devront être jugées avec beaucoup de discernement. Cette capacité à apprécier les discours, productions et pratiques des apprenants exige une compétence plurielle de l'enseignant, à la fois (socio)linguistique et (socio)didactique et socioculturelle, car, d'un point de vue

---

<sup>6</sup> Ecoles nationales des enseignants du primaire

pédagogique, le purisme est inefficace, improductif, infondé voire dangereux. Et de ce fait, l'approche interculturelle devra faire appel, de la part de l'enseignant de langues, une grande bienveillance et une grande compréhension des pratiques langagières des apprenants. En fait, changer de langue est un processus long, courageux et délicat, qui déstabilise beaucoup la personne même qui apprend, puisque cela touche jusqu'à son identité individuelle (P. Blanchet, 2007). Il faudra donc éviter que la principale difficulté en situation d'E.A. ne devienne la maîtrise de la langue d'enseignement. A défaut d'une évaluation dans la langue pratiquée par l'apprenant, il faudra éviter que la qualité de la langue ne constitue le critère essentiel de réussite ou d'échec scolaire. Le manque d'information, de formation linguistique adéquate peut avoir comme impact, des représentations péjoratives sur les langues nationales de la part des enseignants burkinabè.

#### **4.2 Des discours sur les langues : éviter de tomber dans l'auto-odi**

L'auto-odi, la « haine de soi », est un sentiment de malaise linguistique, de péjoration de sa propre langue et donc de sa propre identité. Le locuteur en sensation de négation linguistique peut être amené de façon radicale et définitive à l'abandon et à la non-transmission de sa langue ainsi que de toutes les valeurs socioculturelles et linguistiques qui y sont associées. Ce sentiment de négation de soi peut se manifester à deux niveaux suivant (P. Blanchet, 2016) : d'une part, une attitude de dénigrement de soi-même, à travers soi-même, de certaines pratiques caractéristiques d'une communauté sociale à laquelle on est identifié. Ainsi, c'est l'individu qui se dénigre lui-même en niant ses propres valeurs. D'autre part, le processus peut conduire un individu ou un groupe à faire sien le discours stigmatisant tenu depuis un autre groupe social envers soi-même et sa propre communauté. Le second degré de manifestation, aussi paradoxale que cela puisse paraître, est une sorte aliénation sociolinguistique, de *domination symbolique* (Bourdieu, 1982), initiée par les autres, pourtant consentie et partagée par l'individu. D'un point de vue sociolinguistique et culturel, le locuteur finit par admettre que sa langue est inférieure aux autres, qu'elle n'est pas capable de ce dont sont capables les autres langues parce que plus hégémoniques que la sienne. Cette haine de soi, lorsqu'elle est prononcée finit par s'assimiler à une *honte de soi* (Moreau de Bellaing, 2000). En effet, victime d'une dépossession linguistique, l'individu finit par développer un complexe d'infériorité de soi, vis-à-vis de sa langue et de ses valeurs identitaires. C'est pourquoi, nous pensons que les enseignants burkinabè doivent avoir un autre regard sur les langues burkinabè, des représentations positives sur les langues nationales qu'ils soient en situation de classe et hors-classe. A ce niveau, le discours de l'enseignant sur les langues doit stimuler l'amour de l'apprenant pour sa langue et ses valeurs socio-culturelles. L'enseignant doit créer des situations d'apprentissages qui véhiculent des valeurs positives sur les langues locales, c'est-à-dire qu'il doit adopter des approches pédagogiques créatives et émancipatrices pour ses apprenants. Une classe qui offre la possibilité d'une pratique linguistique plurielle, une tolérance envers les divers usages langagiers contribuent nécessairement au succès de l'acte pédagogique. En procédant ainsi, l'enseignant s'érige en acteur du changement social. Aussi insignifiant que cela puisse paraître, de tels actes constituent un puissant

vecteur d'amour, de sympathie et de bienveillance vis-à-vis des identités socioculturelles et linguistiques burkinabè, car il est évident que le développement véritable d'une nation ne saurait se faire sans un minimum de semence patriotique. Et en la matière, la langue demeure une donnée que l'on ne saurait contourner.

## Conclusion

Cette étude s'est intéressée à la problématique des compétences linguistiques des enseignants burkinabè en langues nationales, au regard des enjeux de l'Approche pédagogique intégratrice (API). Dans cette perspective, nos réflexions ont porté sur la problématique des compétences linguistiques des enseignants en langues nationales burkinabè pour une mise en œuvre effective de cette approche. Pour ce faire, elle a été inscrite dans le cadre de la didactique des langues-cultures en faisant appel à la didactique de la pluralité linguistique et de l'approche interculturelle. Au terme de cette réflexion, il ressort que, d'une part, eu égard aux principes directeurs qui fondent l'API, la formation linguistique des enseignants burkinabè en langues nationales demeure sommaire voire superficielle pour une approche qui prône le multilinguisme, la contextualisation, la centration sur l'apprenant et les réalités de son milieu. D'une part, cette déficience de compétences bi-littératiée engendre chez ces enseignants une certaine crainte dans la réussite de leur mission suivant la nouvelle approche. Certes, ces derniers manifestent à travers leurs discours, un fort engouement pour l'approche même s'ils ne cachent pas leur peur d'échec. Tout compte fait, les préceptes liés aux questions linguistiques et socioculturelles que recommande cette approche, méritent que le système éducatif burkinabè ait un nouveau regard sur les langues nationales. A cet égard, les attitudes, représentations et actes envers les langues doivent nécessairement connaître une attention singulière de la part des enseignants. Et le pari majeur demeure les conduites didactico-pédagogiques des enseignants en situation réelle de classe du français. Des études ultérieures sur les pratiques-classes des enseignants, à travers des visites de classe, pourraient aider à mieux apprécier la prise en compte des langues nationales et leurs attitudes vis-à-vis de celles-ci.

## Références bibliographiques

- BARREIRO, C. M. (2001). Les apports incontournables de Robert Galisson à l'œuvre de construction de la didactologie des langues-cultures, *ELA. Etudes de Linguistiques Appliquées*, (3)124-125 :477-484.
- BLANCHET, P. (2016). Repères complémentaires et convergences théoriques interdisciplinaires autour de la notion d'auto-odi (« haine de soi »), Alén Garabato, C. et Colonna, R. (Dir.), *Auto-odi, La « haine de soi » en sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan :63-76.
- BLANCHET, P. (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique, dans Maria Diaz, Olga, et Blanchet, Philippe (Dir.), *Pluralité linguistique et approches interculturelles*, revue Synergies Chili n° 3,

- GERFLINT/Institut Franco-Chilien, pp. 21-27 (trad. espagnole p. 28-34) (version en ligne : <http://gerflint.fr/Base/chili3/blanchet.pdf>).
- CLERC, S. & RISPAIL, M. (2008). Former aux langues et aux cultures des autres, une gageure ? ». *ELA. Etudes de linguistique appliquée*, 151 :277-292. ULR : <http://www.cairn.info/revue-ela-2008-3-page-277.htm>.
- GALISSON, R. (2002). Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues cultures, *ELA. Etudes de Linguistiques Appliquées*, (4)128:497-510.
- MAY, S. (2014). *The Multilingual Turn : Implications For SLA, TESOL And Bilingual Education*, New York, Routledge.
- MENA (Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation), (2014), *Cadre d'orientation des curriculum (COC) de l'éducation de base*, Ouagadougou, MENA.
- MENSEL, L.V. & HELOT, C. (2019). Le multilinguisme en contexte éducatif au 21<sup>ème</sup> siècle : perspectives critiques, *Cahiers International de Sociolinguistique*, 16 :9-17. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociolinguistique-2019-2-page-9.htm>.
- MESS (Ministère de l'enseignement secondaire et supérieur), (2011), « Loi n°013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation », *In Recueil de textes officiels*, pp.1-24.
- NAPON, A. (2007). Les obstacles sociolinguistiques à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso », *In La question éducative au Burkina Faso, Regards Pluriels*, 253-264.
- RISPAIL, M. & WHARTON, S. (2003). Réalités sociolinguistiques et dimension interculturelle en formation : comparaison entre la Réunion et les Seychelles », *ELA, Etudes de linguistique appliquée*, 129 :41-52. ULR : <http://www.cairn.info/revue-ela-2003-1-page-41.htm>.