

Yombo Paul Diabouga

CAUSES DE LA BAISSÉ DES TAUX DE SUCCÈS AU CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES DES ÉCOLES PUBLIQUES BILINGUES AU BURKINA FASO

Résumé

Le français comme seul médium d'enseignement dans les écoles classiques n'ayant pas donné satisfaction, l'introduction des langues nationales s'est présentée comme une alternative heureuse et est devenue du même coup, la préoccupation des politiques éducatives du Burkina Faso. Les autorités en charge de l'éducation du pays ont opté pour le bilinguisme additif, avec le maintien de la langue 1 (L 1) de l'enfant dans le système le plus longtemps possible. Au fil des années les acteurs du système éducatif burkinabè se sont rendu compte de la baisse tendancielle des résultats des apprenants des écoles bilingues aux examens du CEP. D'où la préoccupation présente consistant à comprendre les causes du recul des taux de succès à l'examen du CEP dans les écoles publiques bilingues de 2009 à 2020 au Burkina Faso. Les résultats de la recherche indiquent que la baisse des résultats des écoles bilingues au CEP provient de causes d'ordre matériel, pédagogique et politique.

Mots clefs : bilinguisme, écoles bilingues, langues nationales, français.

Abstract

French as the only medium of instruction in classical schools having not given satisfaction, the introduction of national languages presented itself as a happy alternative and at the same time became the concern of educational policies in Burkina Faso. In Burkina Faso, the authorities in charge of education have opted for additive bilingualism, with the maintenance of the child's language 1 (L 1) in the system for as long as possible. Over the years, the actors of the burkinabè education system have realized the downward trend in the results of learners in bilingual schools in the CEP examinations. Hence the current concern to understand the causes of the decline in success rates in the CEP exam in bilingual public schools from 2009 to 2020 in Burkina Faso. The results of the research indicate that the decline in the results of bilingual schools in the CEP comes from material, pedagogical and political causes.

Keywords: bilingualism, bilingual schools, national languages, French language.

Introduction

L'école burkinabè, héritée de la colonisation, n'a pas été à la hauteur des aspirations de son peuple. En effet, les états généraux de 1994 et les assises nationales de 2002 n'ont pas manqué de démontrer les faiblesses et les contre-performances du système éducatif caractérisé par l'élitisme, le faible rendement interne et externe et une faible pertinence sociale. D'après MEBA (2002), *Éducation pour tous au Burkina Faso*¹, la durée moyenne d'études primaires par élève diplômé du cycle est de 12,2 années contre normalement 6 années et le ratio input/output n'est que de 26,5 %. Sur 1 000 élèves inscrits au Cours Préparatoire Première année (CP1), seulement 205 arrivent au Cours Moyen Deuxième année (CM2), c'est-à-dire en 6 années de scolarité sans redoubler, et 599 élèves y parviennent en 8 années de scolarité. Par ailleurs, le système éducatif est coûteux et budgétivore car consommant 20 % du budget de l'État.

Eu égard à ces résultats jugés non satisfaisants et toujours à la recherche de la meilleure formule qui convienne à l'éducation de ses fils, l'État s'est de nouveau engagé dans l'expérimentation de l'éducation bilingue (E.B) qu'il avait abandonnée autour des années 1985. Il s'y est engagé parce que convaincu qu'aucune société ne saurait bâtir l'éducation de ses fils sur la culture d'autrui et aussi que la prise en compte de la langue nationale dans le processus enseignement/apprentissage facilite l'acquisition des connaissances et est une condition à la survie de l'identité culturelle de toute société. Évoquant la réforme et la transformation nécessaires de l'école pour en faire une école africaine, l'historien Ki-Zerbo (1990, p.102) indiquait que : « l'un des facteurs-clés de cette rénovation, c'est l'introduction des langues africaines dans le dispositif éducatif. S'il est bien évident que cette politique linguistique présente des difficultés énormes pour sa mise en œuvre, celle-ci, par les succès éclatants qu'elle a démontrés et par l'expérience positive des pays 'anglophones', s'impose comme la voie du bon sens ».

Ce faisant, des écoles pilotes furent ouvertes avec des résultats spectaculaires au Certificat d'Études Primaires (CEP) de la session de 1998, (52,83 % de succès contre 48,60 % pour le taux national) si bien que l'opération s'est étendue à beaucoup d'autres écoles. Un regard sur les données statistiques de la direction du Continuum d'Éducation Multilingue (DCEM) montre que de 1998 à 2008, excepté la session de 2003, les écoles bilingues étaient au-dessus des écoles classiques en termes de taux de succès au CEP.

Malheureusement, la satisfaction a été de courte durée. En effet, selon la même source d'information, de 2009 à 2020, excepté la session de 2012, la tendance s'est renversée et les écoles bilingues évoluent en deçà des taux de succès enregistrés par les écoles classiques.

¹ MEBA, Plan d'action national de l'Education Pour Tous au Burkina Faso 2002, (page.8) 34P

Les statistiques révèlent que les résultats des écoles publiques bilingues sont inférieurs à ceux des écoles classiques de 2009 à 2020, excepté la session de 2012. Ce qui corrobore dans une certaine mesure les conclusions sur l'évaluation des acquis scolaires (EAS, 2005-2014) où il ressort que « les résultats des écoles bilingues semblent en baisse continue : les performances des élèves des écoles bilingues sont les plus faibles dans toutes les disciplines évaluées » (DGESS/MENA, 2014, p.8).

De ces données d'ensemble, le constat qui se dégage est que de 1998 à 2008, la plupart des taux de succès excédaient 70%. En effet, sur huit sessions de cette décennie, sauf celles de 1998, 2003 et 2008 se situent entre 50 % et 70 %. Par contre, pour la période de 2009 à 2020, il n'y a que les sessions de 2009 et 2014 où les taux de succès sont à supérieurs à 70 %. Les autres sessions sur la même période varient de 41,01 % à 69,33 %.

Ces contreperformances nous ont poussé à réfléchir sur les causes de la baisse des taux de succès au certificat d'études primaires des écoles publiques bilingues.

1. Problématique de recherche

La première cause de coupure entre l'école classique et le milieu est précisément l'utilisation exclusive du français qui est une langue doublement étrangère sur le plan linguistique et sur le plan culturel (Belloncle, 1994). Les principales sources de pauvreté des sociétés africaines sont entre autres la crise socioculturelle et celle de l'éducation. L'Afrique précoloniale était organisée en matière d'éducation comme le témoignent l'Égypte antique, berceau de l'écriture, de la science et de la philosophie, mais aussi les centres d'enseignements supérieurs de Jenné, Gao et Tombouctou.

Les difficultés auxquelles sont confrontés les systèmes éducatifs africains sont le manque de financement, les crises politiques mais surtout la non congruence de l'école coloniale avec les aspirations des sociétés (Ki-Zerbo, 1990). Pour Diop (1979, p.47), l'école classique fait du tort à nos langues, à notre culture et à nos apprenants. Il attire notre attention dès l'âge scolaire, le petit africain est à même de comprendre et de raisonner, mais la langue étrangère imposée à l'école lui fait obstacle. Pour lui, il est plus efficace de développer une langue nationale que de cultiver artificiellement une langue étrangère. Inscrit à l'école importée, le jeune africain attendra 4 à 6 ans avant de comprendre certaines notions qu'on lui enseigne. C'est tout cela qui l'a amené à écrire : « Un enseignement qui serait donné dans une langue maternelle permettrait d'éviter des années de retard dans l'acquisition de la connaissance. »

Erny (1989) souligne que l'Afrique décolonisée a continué à éduquer sa population dans la seule langue du colonisateur. Il déplore le manque d'efficacité, d'efficience, le caractère aliénant et coûteux du système éducatif

post colonial. Pour lui, l'introduction dans l'enseignement de la langue maîtrisée par l'enfant améliore le système éducatif des pays. À son avis, il y a la non-valorisation des langues locales ce qui induit un manque d'efficacité et d'efficience dans les systèmes éducatifs après la colonisation.

Pour relever ces défis évoqués, la prise en compte des langues nationales dans le système éducatif du pays est nécessaire pour booster le développement culturel et socioéconomique, bref, résoudre les problèmes que connaît l'éducation du tiers monde (Ki-Zerbo, 1990). Diop (1979) de son côté invite les Africains à prendre des mesures fortes pour affranchir les langues africaines du joug de la néo-colonisation.

D'où l'introduction des langues nationales dans le système éducatif en Afrique et en particulier au Burkina Faso qui a connu des succès à un moment donné. Cependant, elles connaissent des difficultés non moins importantes dont certaines menacent l'existence même de cette institution. Ainsi, depuis 2009, une baisse importante des résultats des élèves au CEP est constatée. Pourtant, les chercheurs avaient démontré que les apprenants réussissent mieux les apprentissages en utilisant la langue qu'ils maîtrisent, surtout aux premières années de leur scolarité. Il s'agit donc d'interroger les conditions d'enseignement/apprentissage des élèves des écoles bilingues afin de comprendre les causes de la baisse des résultats en vue de proposer des solutions idoines.

Pourquoi les taux de succès à l'examen du CEP baissent dans les écoles publiques bilingues au Burkina Faso ? De cette question principale découlent deux questions secondaires : Peut-on imputer la baisse des taux de succès au CEP dans les écoles publiques bilingues au problème de matériel didactique et à la formation reçue ? L'encadrement pédagogique des enseignants est-il l'une des causes des faibles résultats au CEP des écoles bilingues ?

L'objectif général est d'analyser les causes de la baisse des taux de succès à l'examen du CEP dans les écoles publiques bilingues de 2009 à 2020. L'hypothèse principale affirme que les écoles publiques bilingues enregistrent une baisse des taux de succès au CEP de 2009 à 2020 parce qu'elles ne disposent pas de matériel didactique adapté et les enseignants ne bénéficient pas de formation spécifique ni d'encadrement pédagogique approprié.

2. Cadre théorique de référence

La présente étude s'appuie principalement sur les théories relatives à la linguistique, à l'analyse stratégique, au rapport de force et à celles relatives aux seuils. En effet, notre recherche s'inscrit tout d'abord dans le cadre

général de la linguistique² qui est une science ayant le langage humain comme objet d'étude et plus précisément dans le champ de la sociolinguistique³ qui se fixe comme objectif de faire apparaître la covariance des phénomènes linguistiques et sociaux. Nous nous intéressons à ce problème de bilinguisme en questionnant les causes de la baisse des résultats dans les écoles bilingues. La théorie relative au bilinguisme permet de mieux comprendre cette innovation. La bonne performance des écoles bilingues dépend en effet d'un ensemble de conditions pédagogiques, organisationnelles, institutionnelles, matérielles et politiques. Et cela requiert sans doute des acteurs un engagement dans la tâche qui leur est dévolue.

Quant à la théorie de l'analyse stratégique, Crozier et Friedberg (1977), Bernoux (1985) la fondent sur trois postulats. Le premier est celui qui considère que les hommes n'acceptent jamais d'être traités comme des moyens au service de leur organisation. Le second porte sur la liberté relative des acteurs. Dans une structure donnée, l'insuffisance de réglementation ou les écarts d'interprétations des règles confèrent aux acteurs une certaine autonomie. Le troisième est que les stratégies sont toujours d'une rationalité limitée. Dans une situation déterminée, il peut exister plusieurs solutions sans qu'aucune ne soit la meilleure et l'acteur est obligé de choisir la moins insatisfaisante. Avec l'analyse stratégique, nous discernons les aspects organisationnels et les motivations des acteurs pour accroître les taux de succès dans les écoles bilingues.

La théorie de force de Schermerhorn (cité par Ouédraogo, 2003) porte sur les rapports de force entre les groupes, dominants et les groupes dominés conduisant à un bilinguisme soustractif. En effet, au Burkina Faso, une minorité de locuteurs du français, ne représentant que 11% de la population impose le français comme seule langue officielle, donc langue de la loi, de la promotion sociale, de l'emploi, de l'administration, de prestige, etc. entraînant de ce fait la majorité de la population à l'abandon de sa "distinctivité" culturelle et à l'adoption des valeurs du groupe francophone dominant, y compris sa langue. La théorie du rapport de force entre groupe dominé et groupe dominant s'aligne sur celle de Lambert (cité par Ouédraogo, 2003) selon laquelle, le rôle du milieu social et la perception de l'apprenant influencent l'état de bilingualité qui apparaît sous une forme additive ou soustractive. Nous nous appuyons sur la théorie du rapport de force de Schermerhorn pour analyser des causes du rejet de l'éducation bilingue par la communauté ; d'où l'absence d'investissement sur les écoles bilingues.

² La linguistique une discipline scientifique s'intéressant à l'étude du langage. Fr. m, wikipedia.org.
La linguistique « est la science du langage, c'est à dire étude objective descriptive et explicative de la structure du fonctionnement et de l'évolution dans le temps des langues naturelles humaines » Dictionnaire de la linguistique (2004)

³ La sociolinguistique : partie de la linguistique qui traite des relations entre langage culture et société ; dictionnaire de la linguistique (2004)

Pour la théorie des seuils, Cummins (cité par Ilboudo, 2018, p.103) affirme que « les résultats les plus cohérents sont ceux qui montrent une supériorité des enfants bilingues au niveau des compétences métalinguistiques, ainsi que dans l'apprentissage d'autres langues étrangères ». « Ces résultats suggèrent que puisque la bilinguisme additive se développe lorsque l'enfant bilingue continue d'apprendre sa langue 1 en même temps que la langue 2, les compétences acquises dans les deux langues pourraient exercer une influence importante sur son développement scolaire et cognitif ». Cummins soutient alors que « l'acquisition et la consolidation des compétences académiques dans la langue que l'enfant maîtrise bien facilitent les autres tâches d'acquisition dans la langue seconde et un meilleur succès des apprentissages. » Hélot (cité par Ouédraogo 2020) rappelle à cet effet que dans le cas où le contexte éducatif ne soutient pas le bilinguisme des élèves et que la capacité de lire et d'écrire n'est pas développée à un niveau suffisant dans l'une des deux langues ou dans les deux à la fois, les élèves rencontreront des difficultés croissantes de compréhension des tâches scolaires et ils tireront de moins en moins de bénéfice de leur scolarisation. Nous utiliserons les termes clés de la théorie des seuils dans l'analyse des causes des contreperformances liées aux aspects pédagogiques des écoles bilingues.

3. Cadre méthodologique

L'étude s'est focalisée sur le système éducatif formel, particulièrement sur l'éducation bilingue de l'enseignement primaire public dans les régions du Centre, du Centre-ouest et le Plateau central. Sont concernées dans ces régions, 5 directions provinciales, 15 circonscriptions d'éducation de base et 18 écoles bilingues publiques. Nous avons visé 2 écoles dans le Boulkiemdé, 6 écoles au Kadiogo, 3 écoles au Sanguié, 3 écoles à la Sissili et 4 écoles à l'Oubritenga. Le choix de ces régions tient compte du nombre élevé d'écoles bilingues qu'on y trouve, de la possibilité de toucher plusieurs langues, de prendre en compte les milieux urbains, semi urbains et ruraux.

La population d'étude est composée des enseignants et directeurs d'écoles bilingues, des encadreurs pédagogiques et de personnes ressources. Le choix de la population ci-dessus se justifie par le fait que ce sont des personnes averties des questions relatives à l'éducation bilingue dans le système éducatif de notre pays. Ce faisant, elles font partie des personnes les mieux indiquées pour apporter des réponses en rapport avec les préoccupations soulevées par notre recherche. Pour la sélection de la population cible que sont les enseignants et les encadreurs pédagogiques, nous avons opté pour l'échantillonnage systématique compte tenu du nombre visé et pour les personnes ressources, nous nous sommes basés sur leur profil à partir d'un choix raisonné eu égard à nos objectifs. L'échantillon est constitué de 100 enseignants, 40 encadreurs pédagogiques et de 4 personnes ressources.

Tableau n°1 : Échantillon constitué

| Public cible | Échantillon |
|---|-------------|
| Enseignants + Directeurs d'école | 100 |
| Encadreurs pédagogiques | 40 |
| Personnes ressources (Responsables DCEM, ONG) | 4 |
| Total | 144 |

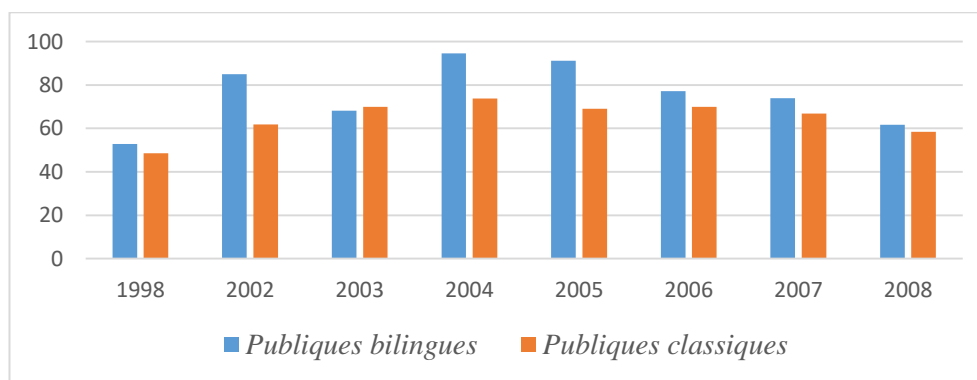
Source : données de terrain

Pour la collecte des données, nous avons utilisé le questionnaire d'enquête et un guide d'entretien. Le questionnaire a été adressé aux enseignants, aux directeurs d'école et aux encadreurs pédagogiques. Les questions ont porté sur le matériel didactique, le contenu de la formation des enseignants, l'encadrement pédagogique des enseignants, les causes de la baisse des résultats au CEP des écoles publiques bilingues et les suggestions d'amélioration desdits résultats. Le guide d'entretien a été utilisé avec les personnes ressources. Les enquêtes se sont déroulées tout au long du mois d'avril 2021.

Le traitement des données a été fait avec le logiciel sphinx en tenant compte de chaque point du questionnaire d'enquête et du guide d'entretien.

4. Présentation des résultats

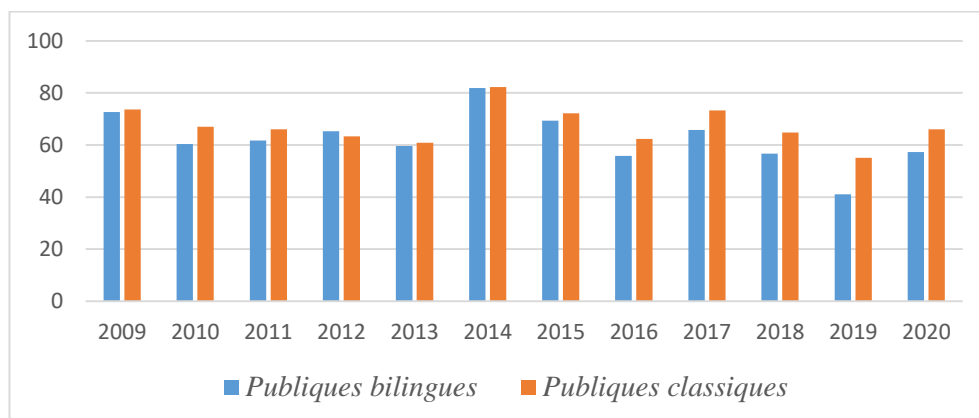
Les deux graphiques ci-dessus présentent successivement l'évolution des taux de succès au CEP dans les écoles bilingues au Burkina Faso de 1998 à 2008 et de 2009 à 2020.



Graphique n° 3: Taux de succès au CEP de 1998 à 2008

Source : Statistiques de la DCEM-2020

Le graphique 1 ci-dessus montre que les taux de succès au CEP des écoles publiques bilingues de 1998 à 2008 sont supérieurs à ceux des écoles classiques exceptée la session de 2003.



Graphique n° 4 : Taux de succès au CEP de 2009 à 2020

Source : Statistiques de la DCEM-2020

Le graphique 2 ci-dessus, révèle que les résultats des écoles publiques bilingues sont inférieurs à ceux des écoles classiques de 2009 à 2020, excepté la session de 2012.

2.1. Les effets du manque de matériel didactique adéquat et de formation spécifique des enseignants sur la baisse des résultats au CEP des écoles publiques bilingues

Il s'agit dans ce point d'analyser les effets du manque de matériel didactique adéquat (dictionnaires bilingues, les cartes murales, les planches scientifiques et les lexiques) et de formation spécifique des enseignants sur les résultats au CEP des écoles publiques bilingues.

Concernant la satisfaction des acteurs pour le matériel didactique mis à la disposition des écoles bilingues, ils sont 53,90 % des enseignants et 66,70 % des encadreurs qui ne sont pas satisfaits de ce matériel contre 46,10 % des enseignants et 33,30 % des encadreurs. Pour les premiers, le matériel est insuffisant, inadapté et/ou de mauvaise qualité, toute chose qui ne favorise pas une bonne exploitation au cours des leçons. On peut déduire de ce qui précède que l'exploitation du matériel pour l'acquisition des connaissances est faible dans ces écoles. Ils sont 66,30 % des enseignants et 47,60 % des encadreurs qui déclarent ne pas percevoir l'importance du matériel dans l'amélioration des apprentissages scolaires. De telles réponses laissent entrevoir que les approches pédagogiques en usage dans ces classes se réfèrent plus à la transmission des connaissances, ce qui s'oppose aux approches recommandées dans les classes bilingues où la place de l'apprenant est centrale dans la construction de ses connaissances. Dans de telles classes, il n'est donc pas surprenant que les résultats au CEP soient en baisse.

Sur le lien entre résultats scolaires et matériel didactique, seuls 28 enseignants sur 83 soit 33,7 % et 52, 38 % soit 11 sur 21 encadreurs estiment que la qualité du matériel didactique a un impact sur les résultats du CEP. Pour certains

acteurs, les échecs sont à attribuer au manque de volonté et d'engagement des enseignants, à l'absence de formation et/ou de recyclages, à la mobilité du personnel enseignant et au manque de motivation de ces derniers. Par rapport au matériel didactique, une majorité d'enseignants, soit 71,90 % et d'encadreurs, soit 68,70 % déclarent l'absence de guides d'enseignement dans les écoles. Dans ce contexte, les enseignants ne savent où puiser les informations pour bâtir leurs leçons, ce qui pourrait affecter la qualité des apprentissages. Même les manuels ne sont présents que dans 35 % des écoles. L'analyse des données recueillies en lien avec la formation sur des disciplines spécifiques au bilinguisme nous permet d'affirmer que la formation est beaucoup plus accentuée chez les enseignants que chez les encadreurs comme l'indique le tableau n°2.

Tableau n°2 : Formation reçue relative aux contenus

| Réponses des enquêtés Contenus de formation | Enseignants | | | | Encadreurs | | | |
|--|-------------|------|-----|------|------------|------|-----|------|
| | Oui | | Non | | Oui | | Non | |
| | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % |
| Transcription des langues | 79 | 91,9 | 7 | 8,1 | 22 | 75,8 | 7 | 24,2 |
| Politique linguistique | 16 | 21,1 | 70 | 79,9 | 8 | 34,7 | 15 | 65,3 |
| Didactique des disciplines | 59 | 69,4 | 26 | 30,6 | 11 | 47,8 | 12 | 52,2 |
| Bilinguisme de transfert | 56 | 65,8 | 29 | 34,2 | 11 | 47,8 | 12 | 52,2 |
| Évaluation des apprentissages | 55 | 66,2 | 30 | 33,8 | 7 | 33,3 | 14 | 66,7 |

Source : enquête terrain avril 2021

Si la formation en transcription est satisfaisante, force est de reconnaître que de nombreux acteurs ne sont pas formés en politique linguistique, ce qui pourrait être une entrave à l'expansion des écoles bilingues. En outre, près d'un tiers des enseignants et plus de la moitié des encadreurs déclarent n'avoir reçu de formation ni en didactique des disciplines, ni en bilinguisme de transfert rendant les premiers peu efficaces dans leurs tâches quotidiennes et les seconds peu aptes à contribuer à l'amélioration des prestations des enseignants et par conséquent à l'amélioration des résultats au CEP.

En somme, on note une insuffisance du matériel didactique dans les écoles bilingues. Quand le matériel existe, il ne semble pas toujours adéquat pour la concrétisation des séances.

Au titre de la formation, plus de 30 % d'enseignants et 52 % d'encadreurs disent n'avoir pas été formés en didactique des disciplines, en bilinguisme de transfert et en évaluation des apprentissages. Quant à la politique linguistique, 79,90 % d'enseignants et 63,30 % d'encadreurs n'ont pas reçu de formation. Aussi pouvons-nous conclure que l'insuffisance du matériel didactique et le manque de formation et de recyclage ne favorisent pas l'atteinte de bons résultats au CEP dans les écoles bilingues.

2.2. L'influence du manque d'encadrement pédagogique approprié sur la baisse des taux de succès au CEP dans les écoles bilingues

Les enseignants dans leur grande proportion (76,64 %) reçoivent des visites de classe de la part de leurs encadreurs pédagogiques, même si celles-ci se résument à une seule visite dans bon nombre de cas. Les visites sont en majorité réalisées par le conseiller pédagogique itinérant et l'instituteur principal. Ces visites sont appréciées positivement par 82,31 %.

Quant à l'appréciation du soutien apporté aux enseignants par les encadreurs, l'analyse des réponses obtenues laisse percevoir que les encadreurs eux-mêmes ne sont pas satisfaits de ce soutien. En effet, 70,84 % d'entre eux se disent peu satisfaits, parce que n'étant pas bien formés pour apporter de l'aide aux enseignants et sont même parfois désemparés face à certaines préoccupations des enseignants dans la tenue de leurs classes.

Parlant du taux de succès non satisfaisant au CEP des écoles bilingues, il est surprenant que de nombreux enseignants (55,42 %) et même des encadreurs (40 %) n'établissent pas de corrélation entre la baisse des résultats et le manque ou insuffisance d'encadrement (confère tableau n°3 ci-dessous). En effet, l'encadrement fait suite à la formation initiale en tant que soutien pédagogique et constitue un élément essentiel de la formation continue.

Tableau n°3 : Relation baisse des résultats et manque d'encadrement

| Enquêtés Réponses | Enseignants | | Encadreurs | |
|----------------------|-------------|------------|------------|------------|
| | Nbr | % | Nbr | % |
| Oui | 37 | 44,58 | 15 | 60 |
| Non | 46 | 55,42 | 10 | 40 |
| Total | 83 | 100 | 25 | 100 |

Source : enquête terrain avril 2021

L'analyse des réponses relatives à la deuxième hypothèse permet d'affirmer que l'encadrement est assuré par les encadreurs mais de manière insuffisante. En effet, les visites de classe ne remplissent pas correctement leur rôle parce que les acteurs directs sont mal formés, d'où une prestation insuffisante des enseignants et une incapacité des encadreurs à apporter le soutien approprié. Parlant d'encadrement, moins de la moitié des enseignants (46 %) reçoit au maximum deux visites au cours de l'année. En outre, les entretiens réalisés avec les personnes-ressources de SOLIDAR Suisse et de la DCEM relèvent que la baisse de résultats des écoles bilingues est imputable au manque ou insuffisance de formation des principaux acteurs et du manque d'encadrement des enseignants. Au regard de ces données, nous disons alors que le manque d'encadrement est une cause essentielle de la baisse des résultats au CEP dans les écoles bilingues.

5. Discussion des résultats

Après des nombreuses années d'expérimentation qui ont eu pour conséquence le développement d'un environnement institutionnel et scolaire favorable, l'école publique bilingue a enregistré de nombreux succès tels la réduction de la durée du cycle primaire (de 6 à 5 ans), les succès aux évaluations, le développement psychologique et l'épanouissement social, culturel et économique des apprenants, entre autres.

Cependant, ces écoles connaissent des difficultés non moins importantes dont certaines menacent l'existence même de cette innovation. Ainsi, à la représentation linguistique négative des langues nationales, s'ajoutent l'insuffisance voire le manque de formation du personnel enseignant. Une baisse du niveau des élèves constatée dans la qualité des apprentissages avec comme conséquence une certaine frustration du personnel et la démotivation des parents d'élèves. Les élèves des écoles publiques bilingues réputés jadis les plus performants tirent la queue du peloton dans les évaluations et le nombre d'élèves ne fait que se réduire de jour en jour. Les abandons scolaires ou les réorientations vers l'école classique⁴ sont le lot quotidien des acteurs. Les causes de la baisse des résultats des élèves au CEP à partir de l'année 2009 évoquées par les enquêtés auprès desquels les entretiens ont eu lieu, sont confirmées par des travaux antérieurs.

Une étude menée par la Direction générale des Études et des Statistiques Sectorielles (DGESS) du Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation (MENA) en 2017 fait ressortir plusieurs facteurs d'ordre pédagogique, matériel, organisationnel, administratif et politique qui influencent négativement les résultats des écoles publiques bilingues.

En effet, au plan pédagogique, les principales causes citées par ordre de fréquence décroissant sont le manque de suivi, la non pratique de l'Approche Par les Compétences (APC), le manque de formation de certains enseignants. À ces causes principales d'autres s'ajoutent telles la non application rigoureuse du programme, la forte mobilité des enseignants (après 3 ans), des enseignants non locuteurs des langues enseignées. L'ONG SOLIDAR Suisse, dans son évaluation en 2019, rajoute le fait que le personnel d'encadrement ne maîtrise pas les contenus pédagogiques du bilinguisme (SOLIDAR Suisse, 2019).

Au plan matériel, les principales causes citées (DGESS, 2017) sont l'insuffisance dans les écoles de manuels scolaires, de matériels didactiques, de guides pédagogiques, la non construction et équipement d'écoles bilingues dans certaines localités (DGESS-MENA, 2017). À cela s'ajoute l'inexistence de manuels et la non réédition des manuels (SOLIDAR Suisse, 2019).

⁴ Pour l'année 2016, ce sont 46 écoles qui ont introduit des demandes de retrait du système bilingue selon le Directeur du Continuum d'Éducation Multilingue.

Au plan organisationnel, les principales causes sont l'insuffisance de stages de recyclage ou formation continue pour toutes les divisions ou classes, la non prise en compte des thématiques bilingues dans les conférences pédagogiques, l'ignorance du bien fondé des écoles bilingues par les parents, le peu de motivation des encadreurs pédagogiques et une faible mobilisation sociale, (DGESS-MENA, 2017).

Comme le souligne le Directeur du Continuum d'Éducation Multilingue, « le manque de formation du personnel nouveau et l'absence de recyclage pour les anciens font dire par beaucoup d'acteurs qu'il s'agit d'une innovation marginalisée. Cela a comme conséquence une baisse remarquable de la qualité des apprentissages ». En effet, le manque ou l'insuffisance de formation du personnel enseignant et d'encadrement est de plus en plus évoqué par les acteurs comme une contrainte majeure. De même, il est à noter que les formations se font de plus en plus rares surtout avec le désengagement des partenaires techniques et financiers⁵. Nombreux sont de ce fait les enseignants qui ont déclaré qu'ils n'ont plus bénéficié de ces formations initiales et des recyclages. Se retrouvant dans des écoles bilingues, ces enseignants sans formation initiale, déroulent le programme des écoles classiques aux enfants à eux confiés. De même, le personnel d'encadrement en charge d'écoles publiques bilingues et n'ayant pas reçu de formation à cet effet, n'a pas une maîtrise suffisante de l'environnement de ces écoles et leurs programmes. Ce manque ou insuffisance de formation des acteurs a été évoqué également dans les réflexions pour la pérennisation de l'éducation bilingue dans le système non formel burkinabé, Yaméogo (2004) ou dans l'identification des obstacles à la généralisation de l'éducation bilingue à l'enseignement primaire publique au Burkina Faso, Balma (2018).

Il convient tout de même de souligner que la formation initiale des encadreurs sur l'enseignement bilingue est organisée depuis 2007 à l'École Normale Supérieure (ENS) à Koudougou. Si c'est vrai qu'il y a des nécessités de formations chez certains, le besoin de formation tend à se confondre quelquefois au besoin de prise en charge financière en invoquant la remise à niveau chez d'autres (SOLIDAR Suisse, 2019).

Au plan administratif, les principales causes sont la non affectation d'Instituteurs Principaux⁶ pour l'encadrement de proximité des écoles publiques bilingues dans chaque CEB, l'affectation d'enseignants formés dans des écoles classiques, l'absence de ligne budgétaire destinée aux activités de suivi du travail des enseignants, l'absence d'indemnité mensuelle pour les directeurs déchargés de cours et les suppléants⁷ (DGESS, 2017).

⁵ Les écoles bilingues ont été développées par une ONG et soutenues par elle, jusqu'à son transfert à l'Etat en 2007.

⁶ Ce sont des Directeurs d'écoles formés à l'ENS

⁷ L'École bilingue étant considérée comme une innovation, l'enseignant qui exerce perçoit une indemnité mensuelle en plus de son salaire.

Quant au plan politique, les principales causes sont l'absence de volonté politique claire à soutenir les écoles publiques bilingues en joignant les actes aux paroles (SOLIDAR, 2019), la non appropriation du système bilingue par tous les responsables du MENA, la promotion insuffisante des langues et cultures traditionnelles, le non-respect des engagements par l'État, la non généralisation de l'éducation bilingue, (DGESS, 2017). À cela, il faut ajouter un transfert partiel de la formule par les partenaires qui ont gardé comme propriétés les films des modèles de leçons, les fichiers électroniques des manuels scolaires, toute chose qui a empêché pendant plus de trois ans la commande publique de manuels pour les écoles, (DGESS, 2017 ; YAMEOGO, 2004).

Conclusion

L'éducation bilingue a été introduite dans le système éducatif burkinabè depuis 1994 comme solution aux maux qui le minent. Elle est une offre éducative dans son principe conforme aux aspirations d'une structure intégrée à la communauté. Cette alternative a, durant les 10 premières années de son introduction, suscité des espoirs de par ses bons résultats. Malheureusement depuis 2009, on constate une baisse sensible des résultats à l'examen du CEP dans ces écoles par rapport à ceux des écoles classiques. C'est cet état de fait qui nous a inspiré la réflexion sur le sujet : « causes de la baisse du taux de succès dans les écoles publiques bilingues. »

Il ressort de nos conclusions que la baisse des résultats des écoles bilingues au CEP provient de causes d'ordre matériel comme l'insuffisance de manuels, de guides d'enseignement, de cartes murales, de planches scientifiques, de dictionnaires bilingues et de lexiques, des causes d'ordre pédagogique comme le manque de formation et de suivi des enseignants. A cela s'ajoutent l'absence de journées pédagogiques pour les cinquièmes années, des causes d'ordre politique comme le manque de cadre national d'échanges pour les acteurs et de volonté politique pour la généralisation de l'éducation bilingue. L'hypothèse que nous avons émise et qui stipulait que la baisse des taux de succès au CEP de 2009 à 2020 dans les écoles publiques bilingues est une conséquence de la mauvaise gestion desdites écoles par les autorités administratives scolaires se trouve confirmée, car au terme de l'analyse des données, nous pouvons affirmer que le manque de matériel didactique dans les écoles bilingues publiques, le manque de formation et de mise à niveau des enseignants et des encadreurs pédagogiques, l'absence d'encadrement des enseignants, sont caractéristiques de la mauvaise gestion de ces écoles par les autorités éducatives. Toutes ces raisons conduisent à une mise en œuvre peu optimale de l'innovation et une démotivation des acteurs, ce qui se traduit par un manque de dévouement et de sacrifice des enseignants qui sont les principaux acteurs.

Références bibliographiques

BALMA, K. (2018). *Obstacles à la généralisation de l'éducation bilingue à l'enseignement primaire publique dans la province du Yatenga*, Université Norbert Zongo du Burkina Faso. Koudougou.

BELLONCLE, G. (1994). *La question de l'éducation en Afrique Noire*. Paris. KARTHALA.

BERNOUX, P. (1985). *Sociologie des organisations*. Paris. Éditions du Seuil.

CROZIER, M. FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris. Éditions du Seuil.

DGESS/ MENA. (2014). *Évaluation des acquis scolaires (2005-2014) au Burkina Faso*. Ouagadougou.

DIOP, C. A. (1979). *Nations, nègres et cultures T1 et T2*. Résumé de l'ouvrage par la Ligue Associative Africaine et l'Action Sociale Africaine, sous la direction de FOMETO. Y. Paris. Présence africaine. Quatrième édition.

ERNY, P. (1989). *L'enseignement dans les pays pauvres. Modèle et propositions*. Paris, ed. L'harmatan.

ILBOUDO, T. P. (2018). *Impact du bilinguisme sur l'efficacité des écoles primaires bilingues au Burkina Faso*. Thèse de doctorat unique. Université Norbert Zongo du Burkina Faso, Koudougou.

KI-ZERBO, J. (1990). *Éduquer ou périr*. UNICEF, Paris : l'Harmatan.

Loi n°013-2007/AN portant loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso. Ouagadougou.

MEBA. (2002). *Plan d'action national de l'Éducation Pour Tous au Burkina Faso*, Ouagadougou.

MENA, (2005 – 2014). *Évaluation des acquis scolaires*. DGESS.

MENA. (2017). *Étude approfondie des causes de la baisse tendancielle des résultats des écoles bilingues au Burkina Faso*. Ouagadougou.

MENAPLN, DCEM. (2020), Données statistiques, Wikipédia. Fr.m.wikipedia.org wiki Glottop. Consulté le 18/4/ 2021.

OUEDRAOGO, P. P. (2003). *Impact des langues nationales sur la réussite scolaire : étude comparative des écoles bilingues et des écoles classiques dans la province d'Oubritenga*. École Normale Supérieure, Koudougou. Soutenu non publié.

SOLIDAR Suisse. (2019). *Rapport sur l'étude de cas des écoles bilingues dans trois régions culturelles du Burkina Faso*. Ouagadougou.