

LIENS

Nouvelle Série

Issn 0850 - 4806

Juillet 2020

N°29- Volume 1



Revue Francophone Internationale
Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF)
Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD)
Sénégal

Liens

Nouvelle Série

Issn 0850 - 4806
Juillet 2020
N°29 - Volume 1



Revue de la Faculté
Des Sciences et Technologies
de l'Education et de la
Formation

Université Cheikh Anta Diop de Dakar - Sénégal

Liens

Nouvelle Série

ISSN 0850 – 4806
Juillet 2020
N°29 - Volume 1

Revue Francophone Internationale
Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la
Formation (FASTEF)
Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (UCAD)
Sénégal

B.P. 5036 Dakar – Fann / Sénégal
revue.liens@ucad.edu.sn

Directeur de Publication

Ousseynou THIAM

Directeurs Adjoints

Assane TOURE, Ndèye Astou GUEYE

Comité de Patronage

Ibrahima THIOUB, Professeur, Recteur de l'UCAD

Ibrahima DIOP, Professeur, ancien Doyen de la FASTEF

Amadou Moctar MBOW, ancien Directeur Général de l'UNESCO

Amadou Lamine NDIAYE, Professeur, ancien Recteur

Iba Der THIAM, Professeur, ancien Directeur de l'Ecole Normale Supérieure, ancien Ministre de l'Education Nationale

Comité Scientifique

Mamadi BIAYE, Professeur (UCAD, Sénégal) - Linda ALLAL, Professeur (Genève, Suisse) - Jean Emile CHARLIER, Professeur (Université Catholique de Louvain) - Jean Pierre CUQ, Professeur (Université de Nice Sophia Antipolis) - Fatima DAVIN CHNANE, Professeur (Aix-Marseille Université, France) - Souleymane Bachir DIAGNE, Professeur (UCAD, Sénégal), (Université de Montpellier, France) - Christian Sinna DIATTA, Professeur (UCAD, Sénégal) - Jean DONNAY, Professeur (FUNDP Namur, Belgique) - Kanvaly FADIGA, Professeur (FASTEF-UCAD, Côte d'Ivoire) - André GIORDAN, Professeur (Univ. de Genève, Suisse) - Mamadou KANDJI, Professeur (UCAD, Sénégal) - Jean-Marie DE KETELE, Professeur (FASTEF-UCAD, UCL, Belgique) - Marie-Françoise LEGENDRE, Professeur (Université de LAVAL, Québec) - Jean-Louis MARTINAND, Professeur (FASTEF-UCAD, CACHAN, France) - Mohamed MILED, Professeur (Université de Carthage, Tunisie) - Abdou Karim NDOYE, Professeur (FASTEF-UCAD, Sénégal) - Hamidou Nacuzon SALL, Professeur (FASTEF-UCAD, Sénégal) - Harouna SY, Professeur (FASTEF-UCAD) - Harisoa Tiana RABIZAMAHOLY, Professeur (FASTEF-UCAD, Sénégal) - Carla SCHELLE, Professeur (Université de Mayence, Allemagne) - Jean-Marie VANDER MAREN, Professeur (FSE, Université de Montréal, Québec) - José Luis WOLFS, Professeur (UCL, Belgique) - Eva L. WYSS, Professeur (Université de Coblence, Landau, Allemagne).

Comité de Lecture

Sénégal : Moustapha SOKHNA, (FASTEF-UCAD) - Oumar BARRY (FLSH-UCAD) – Sophie BASSAMA (FASTEF-UCAD) - Madior DIOUF (FLSH-UCAD) - Ousmane Sow FALL (FASTEF-UCAD) - Fatou DIOUF KANDJI (FASTEF-UCAD) - Boubacar KEÏTA (FST-UCAD) – Aboubacry Moussa LAM (FLSH-UCAD) - Mohamed LO (FASTEF-UCAD) - Aymerou MBAYE (FASTEF-UCAD) - Lat Soukabé MBOW (FLSH-UCAD) - Issa NDIAYE (FASTEF-UCAD)) – Papa Mamour DIOP (FASTEF-UCAD) - Boubacar NIANE (FASTEF-UCAD) - Mamadou SARR (FASTEF-UCAD) - Abou SYLLA (IFAN-UCAD) - Serigne SYLLA (FASTEF-UCAD) - Ibrahima WADE (ESP-UCAD).

Afrique : Urbain AMOA (Côte d’Ivoire) - Ahmed CHABCHOUB (Tunisie) Boureima GUINDO (Gabon) - Yvon-Pierre NDONGO IBARA (République du Congo) - Klohinwelle KONE (Côte d’Ivoire.) – Galedi NZEY (Gabon) - T. Jean Baptiste SOME (Burkina Faso).

Amérique : Guy PELLETIER (Canada)

Europe : Christel ADICK (Allemagne) – Mélanie DAVID (Allemagne) - Christian DEPOVER (Belgique) - Jacqueline BECKERS (Belgique) - Marcel CRAHAY (Belgique) - Cécile DEBUGER (Belgique) - Marianne FRENAY (Belgique) - Georges HENRY (Belgique) - Léopold PAQUAY (Belgique) - Marc ROMAINVILLE (Belgique) - Bernadette WILMET (Belgique) - Marguerite ALTET (France) - Pierre CLEMENT (France) - Danielle CROSS (France) - José FELICE (France) - Claudine TAHIRI (France)

Comité de Rédaction

Ousseynou THIAM (FASTEF-UCAD) - Assane TOURE (FASTEF-UCAD) - Ndéye Astou GUEYE (FASTEF-UCAD) - Harisoa T. RABIAZAMAHOLY (FASTEF-UCAD) - Souleymane DIALLO (INSEPS-UCAD) - Bamba D. DIENG (FASTEF-UCAD) - Mamadou DRAME (FASTEF-UCAD) - Manétou NDIAYE (FASTEF-UCAD) - Amadou SOW (FASTEF-UCAD) – Emanuel Dit Magou FAYE (FASTEF-UCAD).

Assistant Informatique

Mamadou Lamine KEBE

Assistante Administrative

Ndèye Fatou NDIAYE SY

SOMMAIRE

| | |
|--|-----|
| EDITORIAL | 8 |
| Harouna Sy | 14 |
| VIOLENCE A L'ECOLE : LE PIEGE DU NORMATIF | 14 |
| Ousséni Sore..... | 32 |
| POUR UNE APPROCHE CONTEXTUALISEE DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN CONTEXTE PLURILINGUE BURKINABE | 32 |
| Babacar Niane | 48 |
| LE WAÑÑ DANS L'ENSEIGNEMENT CORANIQUE AU SENEGAL | 48 |
| Boukaré Nacoulma | 60 |
| LES NOMS DE GUERRE DES CHEFS TRADITIONNELS MOOSE OU ZABUYA : ELEMENTS LINGUISTIQUES USUELS ENSEIGNES DANS LES ECOLES PRIMAIRES BILINGUES MOORE/FRANÇAIS AU BURKINA FASO | 60 |
| Koukoua Etienne N'gatta | 72 |
| L'INTERROGATION EN ABOURE | 72 |
| Oumar Dia | 90 |
| COMMENT REUSSIR L'INTRODUCTION DES LANGUES NATIONALES A L'ECOLE FRANÇAISE ? | 90 |
| Dionnodji Tchaine | 100 |
| ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE EN/DES LANGUES MATERNELLES TCHADIENNES. POURQUOI ET COMMENT REPENSER LA FORMATION DES MAITRES ? | 100 |
| Ousseynou Thiam..... | 116 |
| FRANCISATION, FRANCONISATION : LA LANGUE FRANÇAISE EN AFRIQUE | 116 |
| Justin Masandi Kisuku Lez | 134 |
| PROBLEMATISER LES PRATIQUES EVALUATIVES POUR UNE EVALUATION-SOUTIEN D'APPRENTISSAGE | 134 |

| | |
|--|-----|
| <i>Pierre Baligue Diouf</i> | 154 |
| ANALYSE DIDACTIQUE D'OUTILS D'EVALUATION SOMMATIVE EN SVT A LA LUMIERE DE L'APC : CAS D'EPREUVES ADMINISTREES DANS LES INSPECTIONS D'ACADEMIE DE DAKAR ET SAINT-LOUIS | 154 |
| Ibn Habib Bawa | 176 |
| LA PROCRASTINATION SCOLAIRE, FACTEUR DE MAUVAISES PERFORMANCES DES ELEVES DU SECOND CYCLE DU SECONDAIRE ? | 176 |
| Ousmane Bâ, Souleymane Diallo, Amadou Anna Seye | 190 |
| L'IMPACT DE L'ENSEIGNEMENT DE L'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT AU SENEGAL | 190 |
| Mouhamed Abdallah Ly | 204 |
| Y'EN A MARRE : LES OPTIONS LANGAGIERES D'UN MOUVEMENT CONTESTATAIRE | 204 |
| Bernard Kaboré, Issaka Sawadogo | 220 |
| DIRE LA DOULEUR EN SITUATION D'EXTREME VIOLENCE : CAS DE LA PRESSE ECRITE FACE AUX ATTENTATS TERRORISTES DU RESTAURANT CAPPUCCINO AU BURKINA FASO | 220 |
| Anatole Bére | 232 |
| DITS ET NON-DITS : ANALYSES LEXICOLOGIQUES ET SYNTAXIQUES DE SLOGANS POLITIQUES EN PERIODE DE CAMPAGNE ELECTORALE EN COTE D'IVOIRE | 232 |
| Assah N'Détibaye | 250 |
| LA REALITE DE LA CORRUPTION DANS L'ADMINISTRATION PUBLIQUE TCHADIENNE | 250 |
| Kouadio Adolphe N'goran | 268 |
| LES COMMUNAUTES LIBANAISES EN CÔTE D'IVOIRE : EXEMPLE DES CHIITES (1921-2009) | 268 |

| | |
|--|------------|
| Kouakou Kouamé..... | 284 |
| ETUDE EXPLORATOIRE DU PROCESSUS D'OCTROI ET DE REMBOURSEMENT DE CREDIT DANS LES ETABLISSEMENTS DE MICROCREDIT | 284 |
| Abdou Khadre Fall, Mamadou Tandiag Diaw, Abdou Rakhmane Fall, Babacar Mbengue..... | 302 |
| L'ELEVAGE DES PORCS DANS LA COMMUNE DE BAMBEY AU SENEGAL : CARACTERISTIQUES ET CONTRIBUTION DANS LES REVENUS DES MENAGES URBAINS. | 302 |
| René Ndimagh Diouf, Cheikh Faye | 322 |
| CARACTERISTIQUES DE L'ECOULEMENT ET DES EVENEMENTS EXTREMES (CRUES ET INONDATIONS) DANS LE BASSIN DU BAFING EN AMONT DE MANANTALI | 322 |
| Maguèye Ndiaye, Abdoul Ahad Lô | 346 |
| CHEIKH AHMAD BAMBA MBACKE UN MYSTIQUE MULTIDIMENSIONNEL..... | 346 |
| Mouhamed Moustapha Dièye, Alassane Sow | 364 |
| EGLISES EVANGELIQUES A DAKAR : MODES D'IMPLANTATION, MARCHANDISATION DE LA FOI ET PROSELYTISME | 364 |
| Secka Gueye | 382 |
| LE COUPLE MIXTE, ENTRE SYMPATHIE ET TENSION.. | 382 |

EDITORIAL

Contrairement à beaucoup de secteurs fortement indisposés par la COVID 19, la recherche scientifique en Afrique et ailleurs semble bénéficier des ressources nécessaires pour préserver son dynamisme. Pour preuve, *Liens Nouvelle Série*, revue éditée par la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (F.A.S.T.E.F.) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (U.C.A.D.) a reçu pour ce numéro 29 de juillet 2020 cinquante-cinq projets d'article. Les quarante-trois articles acceptés à l'issue d'un processus d'instruction et de révision rigoureux traitent de thématiques variées. Les cadres de recherches sont divers et confirment, s'il en est besoin encore la vocation internationale de la revue. Ce volume 1 rassemble 24 articles relatifs aux sciences de l'éducation (violence scolaire, contextualisation de l'enseignement en Afrique, formation des enseignants, évaluation des apprentissages, éducation physique et sportive) et aux disciplines fondamentales (économie, environnement, religion, littérature).

L'article qui ouvre ce volume est consacré à la violence en milieu scolaire, un phénomène complexe. Au-delà du constat de ses manifestations dans les établissements scolaires du Sénégal, Harouna Sy questionne la subjectivité du discours et l'objectivation de la recherche sur la violence scolaire. L'auteur définit la violence scolaire en discutant les conceptions punitive, répressive mais aussi pédagogique et trouve qu'il est important que la recherche n'occulte pas le contexte dans lequel elle est observée.

Sept contributions sont consacrées à la problématique de la contextualisation et de l'africanisation de l'enseignement. Ousséni Sore aborde la contextualisation de l'enseignement/apprentissage du français au Burkina Faso. Le chercheur montre la légitimité d'une approche nouvelle de l'enseignement de la langue française au regard de la complexité linguistique et socioculturelle du pays. Babacar Niane invite à réfléchir sur l'approche pédagogique du *waññ* appelé aussi *boole* ou mémorisation du Coran. Il explique cette science pédagogique, créée par des *kaan* (ceux qui ont mémorisé le Saint Coran) wolofs, au Sénégal, et met en exergue des méthodes d'enseignement intéressantes. A son tour, Boukaré Nacoulma étudie l'exploitation des noms de guerre des chefs traditionnels moose à travers l'éducation à la citoyenneté dans les écoles bilingues mooré/français. Au Burkina Faso, les programmes

d'enseignement participent à la valorisation de la culture mooaga. L'article débouche sur des propositions didactiques visant à promouvoir la citoyenneté. Quant à Koukoua Etienne N'gatta, son article porte sur l'interrogation en abouré, une langue kwa, parlée au sud-est de la Côte d'Ivoire. Ce travail d'intérêt linguistique et didactique actualise les recherches sur l'enseignement des langues africaines et la nécessité d'impliquer les chercheurs des sciences du langage. La réflexion proposée par Oumar Dia sur les expériences menées dans le système éducatif sénégalais démontre les étapes de l'introduction des langues nationales à l'école française. Mais, pour Dionnodji Tchaïne, la réussite de l'enseignement/apprentissage en/des langues maternelles est un défi majeur pour le système éducatif tchadien. La place des artefacts pédagogiques dans l'apprentissage et la qualité de la formation des enseignants méritent une attention particulière. Enfin Ousseynou Thiam aborde deux concepts : la francisation et la franconisation africaines. Sa contribution retient que l'offre linguistique et culturelle de l'enseignement de la langue française a beaucoup évolué et les bénéficiaires aussi. Le chercheur trouve que le rôle de l'institution scolaire, les nouveaux artefacts d'apprentissage de la langue, les défis de l'équité et de la qualité rendent compte de la complexité des contextes et de l'intégration effective de la langue française dans le patrimoine éducatif, linguistique et culturel des pays.

Un article explore la question de la formation. Justin Masandi Kisuku Lez présente une recherche sur la formation des enseignants du secondaire de Kinshasa, de la République Démocratique du Congo en interrogeant leurs pratiques d'évaluation formative. La recherche met en relief la mise en œuvre de stratégies lacunaires et l'insuffisance à soutenir les apprentissages des élèves. L'auteur trouve des contingences contextuelles qui rendent peu efficace cette pratique que la formation doit s'évertuer à prendre en charge.

Deux articles portent sur la question de l'évaluation. En examinant l'évaluation des apprentissages et les performances scolaires au Sénégal dans la discipline des sciences de la vie et de la terre (SVT), Pierre Baligue Diouf démontre la non-congruence des pratiques évaluatives avec le programme qui prône l'approche par les compétences (APC) dans les établissements d'enseignement moyen et secondaire au Sénégal. Dans la même veine, Ibn Habib Bawa propose une contribution à la compréhension des performances scolaires des élèves

du second cycle du secondaire au Togo en s'intéressant à la procrastination scolaire. Les résultats portent sur les qualités psychométriques, la performance et le genre, croisés aux disciplines de Français et de mathématiques.

L'éducation physique et sportive (EPS) est questionnée par Ousmane Bâ, Souleymane Diallo et Amadou Anna Sèye. Ces auteurs interrogent précisément l'impact de la pratique de l'EPS sur le développement de l'enfant au Sénégal. Leur objectif consiste à vérifier si le développement de l'enfant se bonifie de l'apprentissage de l'EPS. Leurs résultats sont éclairants quant à la plus-value de l'EPS dans la construction cognitive, physiologique et sociale de l'élève.

Trois articles abordent des problématiques (socio)linguistiques émergentes. D'abord, Mouhamed Abdallah Ly répond à la question : comment la prouesse discursive des jeunes de « Y'en marre » a-t-elle pu se jouer de la surveillance du pouvoir, de la méfiance des élites ? Inscrite dans le domaine des sciences du langage, la recherche propose une réflexion sur la « vocalisation du désespoir des jeunes » et les ressources linguistiques de la contestation. Ensuite, Bernard Kaboré et Issak Sawadogo traitent la question de la caractérisation du discours de la presse écrite locale face à la souffrance et à la mort causées par les attentats terroristes. La stratégie discursive déployée par la presse écrite au Burkina Faso pour relater les faits de manière à susciter l'émotion auprès de l'opinion publique suite aux attaques du 15 janvier 2016 lui sert de matière pour analyser le discours des journalistes où l'émotion tient une grande place. Enfin, Anatole Bère tente de cerner les stratégies discursives des politiques lors des élections municipales du 13 octobre 2018 en Côte d'Ivoire précédées d'une période de campagne électorale marquée par l'usage de slogans à travers des affiches fréquentes. L'auteur les analyse et arrive à la conclusion que la plupart des slogans des candidats sont construits suivant une logique d'enrôlement d'une jeunesse qui représente une frange importante de la population électorale. La structure des slogans est y est étudiée pour comprendre les stratégies discursives qui les sous-tendent.

Cinq articles traitent de l'économie et de l'environnement. Assah N'Détibaye oriente sa recherche sur l'Administration publique tchadienne en y examinant la place de la corruption. La contribution explique que la crise de compétences et la crise financière actuelle font prospérer la corruption. Le cadre méthodologique est empirique et les résultats montrent que ce fléau fait écueil au développement

économique du pays et à l'efficacité gouvernementale. En revanche, Kouadio Adolphe N'goran explore l'expansion socio-économique et l'enracinement d'une communauté confessionnelle en Côte d'Ivoire. Son travail de recherche porte principalement sur les chiites libanais (1921-2009) et démontre que la construction et la préservation de leur harmonie et les racines de leur communauté se font à travers l'éducation. Cependant la proximité de cette communauté avec le Hezbollah est une entrave à leurs actions socioéconomiques. Kouakou Kouamé montre les implications sociolinguistiques dans l'analyse du risque de non-remboursement. Il se fonde son analyse sur la conjugaison des sciences du langage et celles de l'économie, la configuration, les profils sociolinguistiques (marché et emprunteur) et du recours à un interprète pour justifier sa thèse. A leur tour, Abdou Khadre Fall, Mamadou Tandiang Diaw, Abdou Rakhmane Fall et Babacar Mbengue mènent une recherche sur l'élevage des porcs au niveau de la commune de Bambey au Sénégal. Avec des données quantitatives, les résultats mettent en relief les caractéristiques socioéconomiques des éleveurs, la conduite technique, l'évaluation leurs performances économiques leur genre, leur âge moyen, les catégories socioprofessionnelles qui s'y intéressent, les modes de conduite, l'effectif total des porcs... Par ailleurs, réfléchissant sur l'environnement avec une approche géographique, René Ndimag Diouf et Cheikh Faye articulent les événements extrêmes, la variabilité climatique, le faible niveau de maîtrise des eaux et des mauvaises conditions de remplissage des réservoirs et les économies nationales des pays du sahel. Cet article analyse les caractéristiques de l'écoulement du bassin du Bafing en amont de Manantali et leurs implications sur les inondations dans les espaces environnants et la rentabilité de l'économie.

Deux articles sont consacrés à des sujets d'orientation religieuse. Celui de Maguèye Ndiaye et d'Abdoul Ahad Lô invite à la rencontre de Cheikh Ahmad Bamba Mbacké qui fut un soufi modéré, un ascète, rompu à la dévotion, attaché à la sunna du prophète. La création d'un ordre religieux confrérique appelé la Muridiyya, la quête de l'agrément divin, la pratique du soufisme rigoureux, conforme au Coran et à la sunna, la production intellectuelle, religieuse, en prose et en poésie, dans des domaines aussi variés sont étudiés pour mieux faire connaître Khadimu-r Rasul, le serviteur du prophète. Dans le même sillage, Mouhamed Moustapha Dièye et Alassane Sow partagent les résultats de leur recherche sur les stratégies d'implantation, des églises

évangéliques à Dakar. L'adaptation locale et le cosmopolitisme sont des composantes de leurs stratégies. La promesse de "Born Again", les activités d'aide, de prières et des séances de guérison facilitent la promotion de ces églises pentecôtistes. L'étude révèle que les églises tentent de contourner les contraintes liées aux codes d'attribution des lieux de culte, en misant sur la location et l'achat.

Enfin, Secka Gueye interroge les malentendus des rapports entre le Nord et le Sud, à partir d'une approche littéraire de *Mirages de Paris* et *Un Chant écarlate*. L'étude présente le couple mixte, met en relief l'élan de sympathie, dresse des portraits croisés avant d'exposer les tendances caricaturales qui traduisent des relations d'opposition dans un espace de rencontre de deux cultures qui appellent à l'intercompréhension, à l'interculturel.

En somme, ce premier volume traduit la vitalité de la recherche dans beaucoup de pays en Afrique et mutualise des cadres de référence méthodologiques essentiellement empiriques et producteurs de résultats probants. Il est complété par un second volume contenant des contributions aussi diverses que significatives sur les sciences de l'éducation et sur les disciplines fondamentales.

Ousseynou Thiam

Ousséni Sore

**POUR UNE APPROCHE CONTEXTUALISEE DE
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU
FRANÇAIS EN CONTEXTE PLURILINGUE
BURKINABE**

Résumé

La présente recherche s'inscrit dans le cadre de la sociodidactique et porte particulièrement sur la nécessité d'une approche contextualisée de l'enseignement/apprentissage du français au Burkina Faso. Cela pose le problème d'une redéfinition de la didactique du français à mettre en œuvre dans ce contexte de plurilinguisme. Partant de ses expériences de terrain et des recherches sociolinguistiques récentes, le chercheur essaie de montrer la légitimité d'une approche nouvelle de l'enseignement de la langue française au regard de la complexité linguistique et socioculturelle du pays.

Mots-clés : sociodidactique, Enseignement/Apprentissage, français, burkinabè, contexte plurilingue.

Abstract

The current research work is focused on sociodidactics, and it is especially about a contextualized approach of French teaching and learning in Burkina Faso. This fact poses the problem of a new definition of French didactics needed in this multilingual context. From his field experiences and recent sociolinguistic researches, the researcher tries to show the usefulness of a new approach of French teaching because of the complex linguistic and sociocultural situation of the country.

Key words: sociodidactics, Teaching/Learning, French, burkinabe, multilingual context.

Introduction

L'enseignement/apprentissage du français au Burkina Faso se déroule dans un contexte particulier. D'une part, l'on note la situation de plurilinguisme qui caractérise le pays avec une soixantaine de langues nationales (Kedrebeogo, 1998) au-delà du français langue officielle, et d'autre part, les diverses pratiques langagières observées en milieu scolaire en contexte de classe et hors-classe. Cet environnement caractérisé par une complexité linguistique nécessite une approche didactique qui puisse prendre en compte les réalités sociolinguistiques et culturelles (LE GAL, 2012). Certes, les objectifs généraux¹ de l'enseignement/apprentissage du français au Burkina Faso visent à amener les apprenants, en termes de compétences, à une maîtrise de cette langue en tenant compte de l'environnement socioculturel, linguistique et les situations de communication réelles de la vie quotidienne. Mais lorsqu'on observe de près la didactique du français mise en œuvre dans ce pays, elle ne s'inscrit pas encore dans cette démarche, du moins dans sa pratique didactico-pédagogique. De ce fait, les connaissances et habiletés linguistiques inhérentes aux langues locales sont pour ainsi dire ignorées.

C'est pourquoi la présente étude se propose, à travers nos expériences de terrain et un bilan des recherches sociolinguistiques récentes, de montrer la nécessité d'une approche sociodidactique de l'enseignement/apprentissage du français en contexte burkinabè. Pour ce faire, la principale question autour de laquelle tourne cette étude se présente comme suit : En quoi une approche sociodidactique de l'enseignement/apprentissage du français convient-elle au contexte sociolinguistique burkinabè ?

L'objet de cette recherche est donc de mettre en œuvre les bien-fondés d'une approche sociodidactique de l'enseignement/apprentissage du français dans le complexe linguistique burkinabè. Notre recherche interroge l'environnement linguistique burkinabè avec ses particularités linguistiques en raison de la pluralité des langues nationales, ainsi que les diverses pratiques langagières (argot, français populaire, langage sms, ...) observables en milieu scolaire de la part des apprenants.

¹DIES (Direction des Inspections de l'Enseignement Secondaire) "*Programmes de français de l'enseignement post-primaire*" (2010) ; "*Le français au second cycle*" (1993).

Nous ferons dans un premier temps un bref décryptage de l'environnement sociolinguistique burkinabè, ensuite nous allons passer en revue l'approche sociodidactique en tant que cadre théorique de la présente étude et enfin nous montrerons la nécessité d'une approche sociodidactique de l'enseignement/apprentissage du français dans le contexte burkinabè.

1. Bref aperçu sur le paysage sociolinguistique burkinabè

1.1. L'environnement linguistique et socioculturel

A l'instar de la plupart des pays africains, le Burkina Faso est un pays plurilingue. Caractérisé par un *plurilinguisme*² à langue dominante minoritaire (Calvet, 1999), ce pays est également classé parmi les *Etats linguistiquement hétérogènes sans langue dominante au plan national* (Manessy, 1994). Dans le cadre des études ayant conduit à l'élaboration de l'Atlas linguistique du Burkina Faso (1979), le nombre de langues a été officiellement fixé à cinquante-neuf (59) langues (Kedrebeogo, 1998). Toutefois, il convient de noter que la dénomination exacte du nombre de langues burkinabè continue de susciter des controverses et la prudence amène les linguistes à parler d'une *soixantaine* de langues. Néanmoins, du point de vue de la dynamique linguistique, trois principales langues véhiculaires occupent le champ communicatif burkinabè. Il s'agit du *moore* parlé par plus de la moitié de la population, du *dioula* langue passeport dans la zone sud-ouest du pays et du *fulfulde* principale langue véhiculaire de la zone sahéenne du pays. Ces trois langues véhiculaires facilitent ainsi l'intercompréhension entre les différents groupes ethniques présents sur le territoire burkinabè. On peut par conséquent caractériser la situation sociolinguistique du pays comme un *multilinguisme*³ *modérément complexe* (Nikièma, 2006) où seulement quatorze (14) langues sont

² Notons que les notions de *plurilinguisme* et de *multilinguisme* ont fait l'objet de débats terminologiques pour lever l'ambiguïté par rapport à l'usage de ces termes. Chaudenson (1991) propose de réserver le terme de *plurilinguisme* à la coexistence de plusieurs langues au sein d'un même État et celui de *multilinguisme* à la présence, dans le continent ou dans une de ses régions, de plusieurs langues dont les aires d'usage dépassent les frontières nationales. Toutefois, il faut admettre que "les deux mots continuent à être employés de manière interchangeable" (Maurer, 2010) et c'est peut-être ce qui a conduit LASCOLAF (Étude sur les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone) à opter pour la notion de *bi-plurilinguisme*, le *bi-* renvoyant à l'aspect individuel, le *pluri-* à l'aspect sociétal (Maurer, 2010).

³ Bien que parlant de la coexistence des langues au sein du territoire burkinabè, l'auteur a opté pour la terminologie de *multilinguisme*.

parlées par 90,11% de la population (Kedrebeogo, 1998). Mais il est à noter qu'à elles seules, ces trois langues véhiculaires (*moore, dioula, fulfulde*) sont parlées par plus de 85 % des Burkinabè (Yaro, 2004). Il est donc évident qu'une telle complexité linguistique ne peut engendrer qu'un contexte d'enseignement/apprentissage où les facteurs socioculturels doivent jouer un rôle fondamental. D'où la nécessité de connaître l'apprenant burkinabè lui-même, mais également son profil socioculturel et linguistique.

1.2. Quel(s) rapport(s) français/langues nationales burkinabè ?

Le paysage linguistique burkinabè est caractérisé d'une part, par les multiples langues nationales burkinabè jouissant d'un statut moins valorisant et d'autre part, par le français, unique langue officielle bénéficiant d'un statut plus reluisant. Et comme le souligne si bien Napon (2007a, p. 261) : « Au contraire du français, les langues nationales ne procurent aucun avantage socioéconomique à leurs locuteurs⁴ ». Malheureusement en matière de politique linguistique, les choses n'ont pas véritablement évoluées en faveur des langues nationales depuis les indépendances. C'est donc un rapport diglossique de dominance au sens calvetien⁵ du terme qui détermine la coexistence du français et des langues nationales burkinabè du fait de la position hégémonique du français dans la sphère sociolinguistique burkinabè. Toutefois, l'espoir reste permis avec la Loi N°033-2019/AN⁶ pour peu qu'une volonté politique réelle accompagne cette initiative.

Dans le système éducatif, la situation des langues nationales reste également peu enviable. En effet, bien que la *Loi N°013-2007/AN du 31 juillet portant loi d'orientation de l'éducation* (2007) montre que les langues d'enseignement sont le français et les langues nationales, ces

⁴ De tels propos sont à prendre avec beaucoup de modération puisque statut moins valorisant ne signifie pas nécessairement "aucun avantage socioéconomique". Il convient néanmoins de retenir que les langues nationales burkinabè présentent, de loin, moins de privilèges à leurs locuteurs, contrairement à la langue française.

⁵ Calvet (1999, p. 45) « *La diglossie existe dès qu'il y a une différence fonctionnelle entre les deux langues, quel que soit le degré de différence, du plus subtil au plus radical : la relation génétique entre les deux formes n'est pas une obligation* ». L'auteur s'inscrit ainsi dans la même dynamique que Fishman (1967), la relation génétique initialement prônée par Ferguson (1959) n'étant pas un impératif.

⁶ *Loi N°033-2019/AN portant loi d'orientation sur les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales du Burkina Faso* adopté en mai 2019. Les autorités burkinabè semblent s'intéresser à la promotion du multilinguisme à travers les langues nationales burkinabè. L'on peut lire en son article 7 : « Le multilinguisme, en tant qu'affirmation de la diversité des communautés, est reconnu. Il participe à la cohésion sociale ».

dernières restent peu influentes dans le système éducatif burkinabè. Elles s'expriment surtout par le biais de l'enseignement bilingue et de l'alphabétisation où elles servent surtout de marchepied (Napon, 2007a) c'est-à-dire que leur enseignement vise à faciliter l'apprentissage de la langue française.

2. Cadre théorique : l'approche sociodidactique

Suite aux recherches sociolinguistiques ayant montré l'impératif des faits sociolinguistiques dans la didactique des langues (Dumont & Maurer, 1995 ; Manessy, 1994), la sociodidactique s'est forgée comme une discipline à part entière. Dès lors, la nécessité d'allier sociolinguistique et didactique des langues s'est avérée inévitable. Elle se veut donc une recherche didactique impliquée socialement dont l'objet est l'intervention sur les terrains éducatifs pour une investigation du chercheur dans une recherche-action (Blanchet, 2011). L'entreprise sociodidactique reste par ailleurs une didactique de la variation linguistique (Rispaïl, 1998) en investiguant sur les particularités linguistiques. Dans cette dynamique, elle touche nécessairement, en ce qui nous concerne, les disparités entre le français endogène burkinabè et hexagonale (Diarra, 2004). Cette discipline prend également en compte dans ses approches les situations linguistiques et sociolinguistiques des enseignants et des apprenants à travers l'étude de leurs représentations (Le Gal, 2010). Cet éventail de réalités devant conduire à l'élaboration d'une typologie des situations car, c'est de la spécificité des contextes d'enseignement/apprentissage que naîtra une didactique des langues efficiente en élaborant des programmes et manuels d'enseignement qui tirent leur fondement de cette particularité. Il y va également des approches méthodologiques, des méthodes et stratégies pédagogiques qui se doivent elles aussi d'être contextualisées. En ce sens, l'approche basée sur l'analyse contrastive peut s'avérer intéressante en début de scolarisation au regard des expériences linguistiques déjà acquises par les apprenants dans la langue première.

3. Des particularités linguistiques hétéroclites en milieu scolaire

L'hétérogénéité de la situation sociolinguistique burkinabè rime avec une variété de spécificités linguistiques. Ces réalités linguistiques auxquelles les apprenants burkinabè sont quotidiennement exposés

constituent ainsi des sources de difficultés d'ordre linguistique de la part de ceux-ci.

3.1. Langues maternelles et influences interférentielles : quelle approche du phénomène ?

Il s'agit ici de faire l'état des lieux sur la présence des langues nationales burkinabè en milieu scolaire. Et lorsque les langues maternelles des apprenants s'infiltrèrent en contexte d'enseignement/apprentissage du français, il se pose avant tout la problématique du poids de celles-ci sur le français, mais aussi de l'attitude à adopter face aux interférences linguistiques qu'elles ont engendrées au niveau des apprenants.

3.1.1. Le problème des interférences linguistiques

Au regard de la situation linguistique ci-dessus décrite, il apparaît clairement que l'enseignement/apprentissage du français se passe dans un contexte de bi-/plurilinguisme au Burkina Faso. La plupart des apprenants burkinabè intègrent l'école avec des compétences sous-jacentes issues de leurs langues maternelles. Et le système de *monolinguisme absolu* (Nikièma & Pare, 2010) en vigueur dans le système éducatif burkinabè constitue, somme toute, un frein au bon apprentissage du français par les apprenants à cause des habitudes linguistiques déjà acquises dans leurs langues maternelles. Il s'en suit donc des interférences linguistiques entre le français et les langues maternelles/premières des apprenants burkinabè. Cette influence de la langue maternelle sur le français langue seconde (FL2), en ce qui nous concerne, atteint tout le système de fonctionnement de langue française, du lexique aux systèmes grammaticaux (Pieters, Michot & Pierrard, 2018). Dans la même dynamique, le contact entre le français et les langues en présence dans une sphère sociolinguistique semble-t-il engendrer d'autres phénomènes linguistiques : calque, emprunt, néologie, alternance et mélange de langues (Medane, 2015). Il est quelque peu aberrant que les langues nationales burkinabè soient jusque-là ignorées dans la didactique du français. Et comme le soulignent si bien Sore:

« En optant donc pour une didactique du monolinguisme absolu en français, c'est une fraction importante des apprenants burkinabè qui sont laissés à la merci des contraintes linguistiques de la langue française dès la scolarisation. » (2019a, p. 192)

Et dans une approche d'analyse contrastive, l'auteur expose les difficultés linguistiques auxquelles les apprenants moorephones⁷ sont confrontés du fait des différences entre les systèmes de fonctionnement du moore et du français. Ces incidences linguistiques du moore sur le français concernent à la fois les aspects phonétique, morphologique, lexical, sémantique et syntaxique caractéristiques de la langue moore. Toutefois, cette réalité d'effet de la substance de la langue maternelle/première des apprenants burkinabè sur le français ne se limite pas aux seuls apprenants ayant le moore comme langue sous-jacente. Elle intéresse bien d'autres langues burkinabè de communication massive comme le *dioula* et le *fulfulde*. En faisant un inventaire de la nature des problèmes linguistiques des apprenants burkinabè pour ce qui concerne l'influence de ces trois langues (moore, dioula et fulfulde), il ressort pour l'essentiel une certaine communauté des influences (Sore, 2019b). Ce qui constitue des indicateurs intéressants en matière de didactique. Il s'agit à présent de voir quelle approche didactique peut convenir à ces difficultés linguistiques.

3.1.2. Une didactique du bi-/plurilinguisme

Les interférences linguistiques auxquelles les apprenants burkinabè sont confrontés dans l'apprentissage du français pose le problème de la gestion du bi-/plurilinguisme en milieu scolaire. Dès lors, la didactique du français devrait se construire en tenant compte de cette pluralité linguistique. Dans cette perspective, il conviendrait d'explorer la piste de la didactique du bi-/plurilinguisme comprise comme un modèle didactique qui valorise et promeut le plurilinguisme et le pluriculturalisme (Moore, 2006). Mais, il n'est pas question ici d'une démarche de bilinguisme qui ne vise à long terme qu'à faciliter l'apprentissage du français. Il s'agit au contraire d'une didactique des langues construite à partir de la langue source (langue maternelle de l'apprenant) et de la langue cible (ici, le français). C'est ce bilinguisme que prône la didactique du bi-/plurilinguisme qui vise à doter les apprenants d'une compétence bi-plurilingue (Noyau, 2014). Dans cette perspective, la nouvelle vision de l'école bilingue burkinabè est de participer à la formation d'individus capables d'exploiter leur répertoire bi-plurilingue. Par conséquent, plutôt que d'ignorer la présence des langues burkinabè au sein de l'institution scolaire, l'on devra se fonder sur elles pour construire des compétences plurilingues. Cela aura le

⁷ Il s'agit des apprenants qui ont le moore comme langue maternelle ou langue première.

mérite de permettre à l'enfant de connaître la structure de sa langue maternelle et d'être à mesure de la distinguer de celle du français. L'on pourrait ainsi réduire la confusion faite sur les structures linguistiques de ces deux langues dans la mesure où les interférences linguistiques sont dues à la confusion des systèmes de fonctionnement de la langue maternelle des apprenants et de la langue française. En situation de classe, il y a désormais une nécessité d'accorder une place au bilinguisme des apprenants. Mieux, il convient d'utiliser ce bilinguisme comme une stratégie didactico-pédagogique qui permette de développer une compétence plurilingue des apprenants dans leurs L1 et L2. Au-delà, il s'agit d'insérer l'apprenant burkinabè et partant africain dans son environnement socioculturel car en procédant de la sorte, « l'école contribue à ancrer l'élève [l'apprenant] dans son milieu au lieu de participer à sa déculturation » (Maurer, 2010, p. 4).

3.2. Pratiques langagières en milieu scolaire

La complexité de la situation d'enseignement/apprentissage du français se justifie par ailleurs par nombre d'appropriations langagières aussi particulières les unes que les autres. Elles occupent de ce fait une place non moins importante au sein de l'environnement scolaire burkinabè.

3.2.1. Point sur la question

Au Burkina Faso, les recherches dans le domaine de l'éducation se sont également aventurées dans le champ des pratiques et appropriations langagières en sein de l'environnement scolaire. Ces comportements langagiers à connotation argotique, du fait des singularités qu'ils présentent, semblent défier la norme scolaire. Cela pose le problème de l'influence du français standard par les pratiques de type argotique. Et cela semble inquiéter plus d'un : « en effet, l'on trouve de plus en plus certaines formes argotiques (...) dans leurs productions orales. Dans un tel contexte, que peut-on faire pour éviter la contamination du français standard par le français argotique ? » (Napon, 2001, p. 710). Et les études s'inscrivant dans ce domaine aboutissent unanimement à la conclusion selon laquelle, les parlures argotiques ont une autorité sur le français standard, norme admise par l'institution scolaire burkinabè aussi bien à l'écrit qu'à l'oral (Napon, 2001 ; Sore, 2019c). Si l'on admet une certaine "détérioration" du français dit *standard* par ces pratiques langagières, il demeure la fondamentale question de la définition d'une pédagogie pour l'enseignement du français qui sied dans ce contexte.

Dans la même dynamique, il se pose aussi la problématique du "*langage sms*" et sa pratique par les élèves en milieu scolaire burkinabè. Qu'il s'agisse de l'usage des sms⁸ dans les productions écrites des élèves et leurs impacts sur la maîtrise du français (Napon, 2007b) ou des raisons justificatives qui sous-tendent leur présence en milieu scolaire (Kabore, 2008 ; Kafando, 2016), il convient de retenir que la pratique des sms semble porter atteinte à la maîtrise de l'orthographe française. Et nombre de ces auteurs préconisent la sanction pure et simple comme alternative à cette pratique des apprenants. En principe, les abréviations constituent des écarts de productions et doivent être sanctionnées à juste titre en situation formelle d'enseignement/apprentissage du français. Toutefois, de notre point de vue, seule la sanction ne saurait satisfaire. Si l'on souhaite réellement réduire les contraintes de ces habitudes langagières sur la norme scolaire, il convient à notre avis de songer à une approche didactique de ces phénomènes dans l'enseignement/apprentissage du français au sein du système éducatif burkinabè.

3.2.2. Une didactique de la variation langagière

Lorsque la problématique de l'argot s'invite en milieu scolaire, elle interroge de facto la didactique du français. Et l'habitude pouvant devenir une seconde nature, la conséquence est la confusion des particularités linguistiques de l'argot et partant de tout parler urbain à celles du français standard, la norme scolaire. Dès lors, il se pose la question de la norme en milieu scolaire. Et il ne s'agit pas que des pratiques argotiques, mais de toutes autres attitudes langagières observables dans le champ communicatif des apprenants. De toute évidence, il n'est pas question d'une exclusion pure et simple de ces pratiques de la didactique du français. Il n'est pas question non plus, d'ériger ces parlures argotiques en règles. Dans une perspective d'approche par compétence (Beacco, 2007), l'enseignement du français devra se faire donc en tenant compte de ces particularités linguistiques au nom du principe de la variation qui caractérise chaque situation linguistique (Marcellesi, 2005). Par conséquent, l'on doit prôner la norme endogène c'est-à-dire partir d'un français basilectal qui tient compte des réalités sociolinguistiques et culturelles des locuteurs burkinabè. En la matière, nous souscrivons entièrement à la piste de la *pédagogie de l'écart*:

⁸ De l'anglais "short message service" c'est-à-dire "service de messages courts".

« Cela a des avantages certains en permettant à l'enseignant d'être à même d'apprécier les différents écarts de langue et d'apporter non seulement une correction académique à ces derniers, mais aussi d'envisager une véritable correction didactique éclairée par une pédagogie de l'écart inspirée par la connaissance des différentes variétés de langue en usage dans le milieu ». (Daff, 2005 : 10)

Il appartient aux acteurs du système éducatif burkinabè de prendre conscience de la réalité et d'en faire le point focal de l'enseignement/apprentissage du français au Burkina Faso.

4. Une approche sociodidactique en contexte scolaire burkinabè

Il convient dans une telle dynamique qu'un certain nombre de facteurs, caractéristiques de l'environnement socioculturel burkinabè, soient pris en compte à travers cette approche nouvelle de l'enseignement/apprentissage des langues.

4.1. Prendre en compte l'environnement socioculturel burkinabè

Face à la complexité du contexte de l'enseignement/apprentissage du français au Burkina Faso, une approche sociodidactique s'avère nécessaire. De prime abord, cette sociodidactique doit focaliser son attention sur l'environnement micro et macro-sociolinguistiques burkinabè dans lesquels se déroule la didactique du français. Cité par Le Gal (2010), Fortin (2000, p. 139) ne note-t-il pas :

« Toute connaissance, bien sûr, s'inscrit à l'intérieur d'une société, d'une culture qu'elle peut difficilement dépasser et qui la polydéterminent. Elle y puise sans cesse des concepts, des savoirs, des valeurs, croyances, coutumes qui la façonnent et la refaçonnent sans cesse ».

Dès lors, cette approche didactique devra partir du hors-classe vers la classe (Moore, 2006) c'est-à-dire de l'ensemble des aspects socioculturels qui entourent l'environnement de l'apprenant. Société à forte tradition orale, la philosophie éducative burkinabè fondée sur les proverbes, les devinettes, les contes, les chansons et diverses joutes verbales comme l'alliance ou la parenté à plaisanterie (Nyamba, 2001 ; Sissao, 2002) y occupent une place de choix, car ces genres sont

symptomatiques de la culture africaine. A termes, il s'agit de forger l'apprenant burkinabè à la morale africaine, aux valeurs intrinsèques d'intégrité, aux principes identitaires qui caractérisent le peuple burkinabè. En somme, il faudrait inculquer aux apprenants les valeurs qui déterminent et influencent la personnalité burkinabè, le "*Burkindlim*"⁹. Citant Ouédraogo (2001), Napon (2006, p.211) fait remarquer que cet enseignement des langues ancré dans la culture des apprenants burkinabè évite que ceux-ci se retrouvent dans une situation d'acculturation pouvant conduire à la déculturation, stade ultime de la perte de l'identité. Or, l'identité constitue l'essence même de l'être humain et « dans l'identité, la langue compte beaucoup » (Ki-Zerbo, 2003, p.8).

Toutefois, conformer l'enseignement/apprentissage des langues au contexte socioculturel burkinabè, cela n'est pas synonyme d'enfermer l'apprenant burkinabè dans ses valeurs culturelles uniquement ; dans une approche interculturelle, l'on devra aussi s'ouvrir à d'autres valeurs culturelles étrangères. Cela a l'avantage de permettre aux apprenants de construire une compétence plurilingue et pluriculturelle par la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures (Conseil de l'Europe, 2001, p. 129), sans pour autant perdre de vue les besoins des apprenants.

4.2. Les besoins de l'apprenant

Le principe cardinal de toute approche sociodidactique est qu'elle se doit d'être contextuelle et contextualisée (Le Gal, 2010), car c'est à partir de cet environnement particulier que se construira une didactique qui s'adapte non seulement au milieu, mais également aux besoins de l'apprenant. Il s'agit donc de déterminer les besoins langagiers des apprenants dans une situation de communication réelle. Ainsi, aux compétences purement linguistiques, il faudrait y adjoindre les compétences sociolinguistiques, pratiques et pragmatiques (Conseil de l'Europe, 2001). En clair, de quelle(s) compétence(s) l'apprenant burkinabè aura-t-il besoin en situation de communication réelle ? Par ailleurs, acteur prédominant de l'action didactique et pédagogique, l'enseignant a l'obligation de s'interroger sur sa connaissance des apprenants : Quel est le *background* linguistique des apprenants ? Quels sont ses besoins en matière de savoirs, savoir-faire, savoir-être, etc. ?

⁹ En langue moore, "*Burkindlim*" signifie *intégrité*, une philosophie sociale en vogue et qui doit caractériser désormais le comportement de tout Burkinabè intègre.

En situation de classe, l'enseignant se doit d'entrer dans une véritable interaction avec ses apprenants en vue de déterminer leurs besoins pour ainsi développer des activités en lien avec leur environnement socioculturel et linguistique. Pour ce faire, il faudrait que les langues burkinabè puissent accéder au statut de langues de scolarisation et c'est à ce niveau que nombre de défis et non des moindres devront être relevés.

Conclusion : défis et perspectives

Cette étude a eu pour objectif de statuer sur la nécessité d'une approche contextualisée de l'enseignement/apprentissage du français dans le contexte plurilingue du Burkina Faso. Un plurilinguisme qui touche prioritairement les apprenants burkinabè. Nous avons pu ainsi passer en revue cet environnement sociolinguistique caractérisé d'une part, par une complexité linguistique du fait du plurilinguisme qui détermine le pays et d'autre part, par les pratiques langagières hétérogènes au sein de l'environnement scolaire. Et au regard des réalités linguistiques et socioculturelles des apprenants burkinabè, l'étude a pu établir l'intérêt d'une approche sociodidactique contextualisée de l'enseignement/apprentissage du français au Burkina Faso. Il y a donc nécessité que la didactique des langues, y compris celle des langues africaines tienne désormais compte de ce plurilinguisme qui caractérise la majorité des pays francophones africains.

Toutefois, il reste des défis et non des moindres à relever pour qu'on puisse y parvenir. Au nombre de ces challenges figurent en première ligne la problématique des représentations sur les langues nationales. Et il convient donc de travailler à faire évoluer les attitudes envers les langues africaines. Les actions en faveur des changements de représentations, condition première de la construction d'un plurilinguisme sur le socle des langues africaines (Maurer, 2010), devront être menées à l'échelle générale, aussi bien au niveau des apprenants, des parents d'élèves, des enseignants que des décideurs politiques. On sait que les stigmates qu'ont connus les langues burkinabè et partant les langues africaines de façon générale à l'école ont engendré des représentations négatives sur elles (qu'on songe au

port du *symbole* à l'époque¹⁰) à telle enseigne qu'une approche didactique dans cette perspective demeure un parcours du combattant.

Par ailleurs, l'assise d'une telle didactique passe nécessairement par une formation adéquate des enseignants chargés de sa mise en œuvre. Mais, il faudra qu'on se mette à l'évidence, le français africain restera un français inspiré des réalités sociolinguistiques et culturelles de l'Afrique et il ne pourra en aucun cas être ce français dit "pure", celui de l'hexagone. Ainsi, il faudra un changement d'attitudes concernant la question des normes du français en milieu scolaire qui doit s'accoutumer au fait du contact des langues avec ses conséquences linguistiques (alternance codique, mélange de langues, emprunt, néologies, etc.). Malheureusement, pour ce qui est de l'enseignement des langues, le système éducatif burkinabè ne dispose pas encore, ni d'une didactique qui se construirait sur la base des acquis préalables des apprenants liés à leurs milieux linguistiques et socioculturels, ni d'une didactique des langues burkinabè en tant que langues premières. Et c'est là, les réels défis à relever. Le chemin reste peut-être long au regard des obstacles à franchir, mais c'est le pari à gagner si les Etats africains souhaitent amorcer un véritable développement au sens intégral du terme.

Références bibliographiques

Blanchet, P. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. In P. Blanchet & P. Chardenet (Dir). *Guide pour une recherche en didactiques des langues et des cultures*. Paris: Editions des archives contemporaines, 9-20.

Blanchet, P et Chardenet, P. (Dir) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Beacco, J. C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Beacco, J. C. (2011). Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. In P. Blanchet & P. Chardenet (Dir). *Guide pour une recherche en didactiques des langues et des cultures*. (pp.31-40). Paris : Editions des Archives Contemporaine.

¹⁰ Le symbole était un objet qui pouvait être unealebasse, un os, que l'on remettait à tout élève qui utilisait sa langue maternelle dans le contexte scolaire (Napon, 1992).

Calvet, L. J. (1999). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Hachette Littératures (1987, 1^{re} édition).

Colette, N. (2014). Répertoire bi-plurilingue. In ELAN (Dir). *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Editions des Archives Contemporaines. En ligne <http://colette.noyau.free.fr>, Consulté le 18 mars 2019.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, Unité des Politiques linguistiques. En ligne www.coe.int/lang-CECR , Consulté le 20 mars 2019.

Daff, M. (2005). Analyse des conséquences linguistico-didactiques de l'acquisition/apprentissage du français en milieu plurilingue sénégalais : cas des élèves de CM2. *Actes du colloque international sur l'Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique*, 1-10.

Dumont, P. & Maurer, B. (1995). *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*. Paris : EDICEF.

Kabore, B. (2008). La problématique des sms : de la simplification du langage à la crise de l'expression écrite, *Cahiers de CERLESHS*, 31, 301-319.

Kafando, W. G. (2016). *Influence des "sms" sur les performances orthographiques des élèves des élèves de l'enseignement post-primaire et secondaire dans la région du centre au Burkina Faso*. Thèse de doctorat unique, Université Ouaga1 Pr Joseph KI-ZERBO, Ouagadougou.

Kedrebeogo, G. (1998). La situation linguistique au Burkina Faso. Actes du séminaire atelier, Ouagadougou du 19 au 21 Octobre 1998 Sur Les Médias, Démocratie et Langue Nationales, (CSI), 101-120.

Ki-Zerbo, J. (2013). *A quand l'Afrique ? Entretien avec René Holenstein*. Lausanne : Editions d'en bas (1^{re} édition, 2003).

LE GAL, D. (2010). *Contextualisation didactique et usages des manuels Une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Etrangère au Brésil*. Thèse de doctorat, Université Rennes 2, Rennes. En ligne <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00578684>.

- Le Gal, D. (2012). Une approche sociodidactique pour des curricula adaptés. *Synergies*, 7,35-42.
- Manessy, G. (1994). *Le français en Afrique noire. Mythes, stratégies, pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Marcellesi, C. (2005) « Norme et enseignement du français », *Cahiers de linguistique sociale*, (1re édition : 1976), 1, 1-9. En ligne <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>, Consulté le 27 juin 2019.
- Maurer, B. (2010). Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7-1. En ligne <http://journals.openedition.org/rdlc/2036>, Consulté le 19 avril 2019.
- Medane, H. (2015). L'interférence comme particularité du "français cassé" en Algérie. En ligne <http://journals.openedition.org/tipa/1394>, consulté le 26 janvier 2019.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris : Didier.
- Napon, A. (2001). Quelques faits d'appropriation du français à l'école secondaire à Ouagadougou". *Cahiers de CERLESHS*, 13, 93-103.
- Napon, A. (2006). Le rôle des langues nationales dans la promotion de la culture burkinabè. *Revue du CAMES*, Nouvelle série B, Vol. 007, 1, 205 -213.
- Napon, A. (2007a). Les obstacles sociolinguistiques à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso. *La question éducative au Burkina Faso. Regards Pluriels*, 253-264.
- Napon, A. (2007b). L'utilisation du téléphone cellulaire par les élèves menace-t-elle le bon usage du français à l'université ? *Actes du colloque international sur l'Afrique et la société de l'information : promesse démocratique et problématique d'une éducation citoyenne, Département de communication, 19-20 février*, Université de Ouagadougou, 1-17.
- Nikiema, N. (2006). Situation sociolinguistique et politique linguistique post-coloniale du Burkina Faso dans l'espace francophone ouest-africain. *QVR/Quo Vadis, Romania*, 27, 24-37.
- Nikiema, N. & Pare, A. (2010). Burkina Faso. *Les langues de scolarisation en Afrique francophone*, 189-308.

Nyamba, A. (2001). Les relations de plaisanterie au Burkina Faso : un code de communication pour la paix sociale. *Cahiers du CERLESHS*, 18, 57-83.

Pieters, T., Michot, M.E. & Pierrard, M. (2018). L'influence de la langue maternelle dans l'apprentissage de systèmes grammaticaux en français langue seconde : l'assignation du genre grammatical. *Congrès Mondial de Linguistique Française*. En ligne <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184610013> , Consulté le 25 mars 2020.

Sissao, A. (2002). *Alliances et parentés à plaisanterie au Burkina Faso. Mécanisme de fonctionnement et avenir*, Ouagadougou : Sankofa & Guirci Editions.

Sore, O. (2019a). Influence du substrat de la langue maternelle moore sur le français des apprenants du post-primaire. *Plurilinguisme, version électronique*, 191-210.

Sore, O. (2019b). *Enseignement/apprentissage du français : analyse des compétences linguistiques des élèves du post-primaire dans trois zones linguistiques du Burkina Faso*. Thèse de doctorat unique, Université Joseph Ki-Zerbo, Ouagadougou.

Sore, O. (2019c). Analyse linguistique du français argotique des élèves burkinabè dans la ville de Ouagadougou. *Les Cahiers de l'acaref*, Vol.1, 3, 430-452.

Yaro, Anselme (2004). *Le français des scolaires au Burkina Faso, niveaux de compétences et déterminants de l'échec scolaire*. Thèse de doctorat unique, Université de Ouagadougou, Ouagadougou.

LES AUTEURS

BA Ousmane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo.

BERE Anatole, Université Félix Houphouët Boigny, Côte d'Ivoire.

DIA Oumar, Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal.

DIALLO Souleymane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

DIAW Mamadou Tandiang, Université de Thiès, Sénégal.

DIEYE Mouhamed Moustapha, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

DIOUF Pierre Baligue, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

DIOUF René Ndimag, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

FALL Abdou Khadre, Université Alioune Diop de Bambey, Sénégal.

FALL Abdou Rakhmane, Ministère de l'Agriculture et de l'Équipement Rural, Dakar, Sénégal.

FAYE Cheikh, Université Assane Seck de Ziguinchor, Sénégal.

GUEYE Secka, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

KABORE Bernard, Université Joseph Ki Zerbo, Burnika Faso.

KOUAME Kouakou, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.

LO Abdoul Ahad, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

LY Mouhamed Abdallah, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

MASANDI KISUKU Lez Justin, Université Pédagogique Nationale (UPN) de Kinshasa, République Démocratique du Congo.

MBENGUE Babacar, Université Alioune Diop de Bambey, Sénégal.

N'DETIBAYE Assah, Université de N'Djaména, Tchad.

N'GORAN Kouadio Adolphe, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.

NACOULMA Boukaré, Université Joseph Ki-Zerbo, Burnika Faso.
NDIAYE Maguèye, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
NIANE Babacar, l'Université de Thiès, Sénégal.
SAWADOGO Issaka, Université Joseph Ki Zerbo, Burnika Faso.
SEYE Amadou Anna, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
SORE Ousséni, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso.
SOW Alassane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
SY Harouna, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
TCHAIÏNE Dionnodji, Université de N'Djaména, Tchad.
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.