

Analyse du lien entre enseignement bilingue et réduction des inégalités d'accès à l'éducation

Oumar LINGANI^{1*}

Résumé

L'enseignement bilingue, en associant les langues locales au français, cherche avant tout à favoriser l'inclusion scolaire et à promouvoir une véritable équité dans l'apprentissage. Pour de nombreux élèves, notamment ceux issus de milieux linguistiques minoritaires ou défavorisés, apprendre dans une langue qu'ils comprennent mieux facilite grandement l'accès aux savoirs. Cela ne se limite pas à la compréhension : c'est aussi une manière de valoriser leur langue maternelle, leur culture, et donc leur identité. Ce type d'enseignement permet ainsi de lever certaines barrières linguistiques qui freinent souvent la réussite scolaire. Cependant, sa mise en œuvre reste confrontée à plusieurs obstacles. Parmi eux : le manque de ressources pédagogiques adaptées, l'insuffisance de formation des enseignants, ou encore le statut souvent marginalisé des langues locales sur le plan sociopolitique. Malgré ces défis, lorsqu'il est bien encadré, l'enseignement bilingue représente un levier puissant pour réduire, de manière durable, les inégalités d'accès à une éducation de qualité. Grâce aux données recueillies à travers les questionnaires et les entretiens, nous avons pu vérifier nos hypothèses. La principale d'entre elles avance que ce modèle éducatif améliore significativement les chances des élèves issus de communautés linguistiquement marginalisées. En conclusion, pour aller plus loin dans cette démarche d'équité, il devient essentiel de sensibiliser davantage les parents, de rendre les manuels scolaires accessibles et de renforcer l'ensemble du dispositif.

Mots clés : enseignement bilingue, inégalités d'accès, linguicide, violence symbolique, habitus linguistique

Analysis of the link between bilingual education and the reduction of inequalities in access to education

Abstract

Bilingual education, by incorporating local languages alongside French, seeks to foster greater inclusion in schools and promote fairness in learning opportunities. For many students -especially those from marginalized or minority language backgrounds- being taught in a language they understand well makes a real difference.

¹ Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique (CNRST)/ Institut des Sciences des Sociétés (INSS)

*Auteur correspondant : Oumar Lingani, Email : olingani@yahoo.fr

It not only improves their grasp of academic content but also affirms the value of their linguistic and cultural heritage. This approach helps break down language barriers that often stand in the way of academic success. Yet, putting it into practice is not without challenges. Teachers often lack the necessary training, resources are scarce, and local languages still suffer from limited recognition at the institutional level. Despite these hurdles, when thoughtfully designed and supported, bilingual education can serve as a powerful tool to reduce long-standing disparities in access to quality education. Through our data - collected via questionnaires and interviews - we were able to assess and confirm our hypotheses. The most central one suggests that bilingual education does, in fact, enhance access to meaningful learning for students from linguistically marginalized communities. To build on these findings, it becomes clear that further efforts are needed: raising awareness among parents, ensuring textbooks are available in local languages, and strengthening overall institutional support are just a few crucial steps forward.

Keywords: bilingual education, access inequalities, linguistic violence, symbolic violence, linguistic habitus.

Introduction

Depuis longtemps, les pays africains, en particulier, ne cessent de multiplier des efforts pour faire résolument de leurs systèmes éducatifs de véritables outils de développement durable. Néanmoins, le contexte africain fortement marqué par la diversité linguistique garantit un enseignement de qualité se présente comme un défi. L'autre défi serait de faire des langues nationales – langue officielle au Burkina Faso – des instruments de développement aux côtés du français – pour le cas des pays francophones.

S'il est vrai que le système d'enseignement bilingue, censé améliorer les performances scolaires tout en réduisant les inégalités d'accès à l'école, est de plus en plus accepté par nombre de pays francophones, force est de constater des difficultés subsistent.

Le thème « Analyse du lien entre enseignement bilingue et réduction des inégalités d'accès à l'éducation » est une réflexion sur la capacité du dispositif en place au Burkina Faso sur les déséquilibres profonds, souvent hérités de l'histoire coloniale et encore ancrés dans les réalités structurelles actuelles - notamment dans les zones rurales ou dans les communautés marginalisées. En guise de question principale de recherche, l'interrogation est : « comment l'enseignement bilingue contribue-t-elle à la réduction des inégalités d'accès à l'éducation ? ». L'enjeu est donc de comprendre comment une introduction structurée et réfléchie des langues locales dans les systèmes éducatifs peut devenir

un véritable levier d'équité, de réussite scolaire et de justice sociale (Sawadogo, 2004).

L'exploration de cette question a nécessité la formulation d'une hypothèse principale selon laquelle l'enseignement bilingue améliore l'accès à une éducation de qualité pour les élèves issus de milieux linguistiquement minorisés, contribuant ainsi à réduire les inégalités scolaires. Deux hypothèses secondaires viennent compléter cette réflexion : « la valorisation des langues locales dans l'enseignement bilingue favorise l'inclusion sociale et scolaire des élèves issus de milieux défavorisés, renforçant ainsi leur motivation et leur persévérance scolaire » et « l'absence de ressources pédagogiques adaptées et la faible formation des enseignants constituent des obstacles majeurs à l'efficacité de l'enseignement bilingue dans la réduction des inégalités d'accès à l'éducation ».

1. Théories de référence

Deux théories ont été adoptées pour mener à bien cette recherche. La première est celle du capital linguistique, développée par Pierre Bourdieu (1982). Cette théorie apporte une touche sociologique essentiel en rapport aux inégalités liées à la langue. Bourdieu conçoit la langue au-delà du simple outil de communication. La langue constitue un capital symbolique, dont la valeur varie selon les contextes sociaux. Pour le cas de l'école, ce capital symbolique prend souvent la forme de la langue dominante, normée, maîtrisée par les élèves issus des milieux les plus favorisés (Bourdieu, 1982). Cette situation engendre une forme de violence symbolique pour ceux dont la langue maternelle est minorée ou jugée « peu légitime » (Bourdieu, 1982).

Dans certaines localités, les langues parlées à domicile par les enfants ne correspondent pas avec celles en usage à l'école. Cela peut engendrer un décalage entre les deux types de langues en créant une inégalité structurelle dès les premiers apprentissages. C'est dans ce sens que l'enseignement bilingue apparaît comme la « panacée », surtout qu'il offre l'opportunité à l'enfant de faire valoir ses compétences réelles, de les valoriser et de les inscrire dans une dynamique d'apprentissage. Autrement la langue devient un capital de conversion qui favorise la confiance en soi et la réussite scolaire.

Non loin de la théorie développée par Bourdieu, nous avons retenu celle de Tove Skutnabb-Kangas (2000), l'approche sociolinguistique critique. Skutnabb-Kangas (2000) confère aux langues une capacité de pouvoir, de justice ou aussi d'exclusion, tout en mettant en lumière les rapports de domination linguistique dans les sociétés.

Fort de ce constat, l'enseignement bilingue peut servir de tremplin à l'atténuation de ces inégalités structurelles. En donnant une place réelle aux langues locales, il leur restitue visibilité et légitimité, tout en ouvrant l'accès à la langue nationale et aux savoirs universels. L'école, dès lors, ne devrait pas être un lieu où l'on gomme les différences linguistiques au profit d'une norme unique, mais un espace où chaque identité linguistique et culturelle trouve sa place et peut s'exprimer pleinement (Sawadogo, 2004).

Par ailleurs, cette approche critique invite à s'interroger sur les rapports de pouvoir qui traversent les choix éducatifs. Qui détermine la langue de l'enseignement ? Quelle langue est valorisée par le système ? Et que deviennent les élèves dont la langue n'est pas celle de l'école ? Autant de questions cruciales, trop souvent éludées (Bentolila et Bruno 2005).

En définitive, l'approche sociolinguistique critique défendue par Skutnabb-Kangas plaide pour une éducation équitable, inclusive et véritablement plurilingue. Une éducation qui respecte les droits linguistiques et culturels des apprenants, tout en leur offrant les moyens de réussir, à l'école comme dans la société.

2. Concepts

Les concepts que nous utilisons s'appuient sur nos théories de référence, parmi lesquelles trois ressortent particulièrement : la violence symbolique, l'habitus linguistique et le linguicide.

Pierre Bourdieu qui a développé le concept de violence symbolique la qualifie de domination subtile, souvent invisible. Cette domination s'exerce par le truchement de normes culturelles ou linguistiques censées neutres promouvant, en réalité, les desseins d'un groupe social.

L'habitus linguistique, quant à lui, se construit dès l'enfance, à travers la socialisation à la fois familiale et scolaire. Il définit ce que l'on considère comme « légitime » en matière de langue. Par exemple, un élève venant d'un milieu où la langue locale est valorisée mais peu

reconnue par l'institution peut développer un habitus en décalage avec les attentes scolaires, souvent centrées sur la langue officielle, comme le français au Burkina Faso.

Il n'est pas superfétatoire de relativiser le statut actuel du français avec la nouvelle loi sur l'officialisation des langues nationales.

Enfin, le linguicide, concept clé dans l'approche sociolinguistique critique notamment portée par Tove Skutnabb-Kangas (2000), désigne la disparition progressive d'une langue, qu'elle soit intentionnelle ou liée à des dynamiques structurelles. Cela va bien au-delà de la simple extinction des locuteurs : c'est la perte de la transmission entre générations, l'effacement dans l'espace public et la marginalisation dans l'éducation.

Ces notions convergent pour montrer que l'enseignement bilingue, en respectant les langues des élèves, peut devenir un véritable levier de justice linguistique et contribuer à réduire les inégalités éducatives.

3. Méthodologie

L'étude s'est déroulée dans les villes de Ouagadougou, Kombissiri et Bobo-Dioulasso, des endroits où se trouvent ces établissements bilingues. Par souci d'éthique, nous avons opté d'attribuer un code à chaque informateur. Deux techniques d'échantillonnage ont été utilisées. Pour les parents d'élèves, la technique par boule de neige a été utilisée. Cela a consisté à se baser sur un interlocuteur pour entrer en contact avec le suivant. Quant aux enseignants, ils ont été coptés par jugement.

Au total, quarante personnes ont participé à cette recherche. Aux vingt enseignants a été administré un questionnaire alors que pour les élèves, au nombre de dix, et leurs parents -dix parents d'élèves- ont été utilisés des guides d'entretiens semi-directifs. La somme de combinaison de ces outils a offert le cadre de saisie des effets tangibles de l'enseignement bilingue et les expériences personnelles des acteurs face aux inégalités scolaires. Nous avons eu recours à deux outils de collecte : un questionnaire et un guide d'entretien.

4. Analyse des résultats

À l'échantillon constitué d'enseignants, de parents d'élèves et d'élèves des outils de collectes ont été adressés. Dans un premier temps, les résultats du questionnaire, puis ceux des parents d'élèves et enfin les informations recueillies auprès des élèves sont analysées.

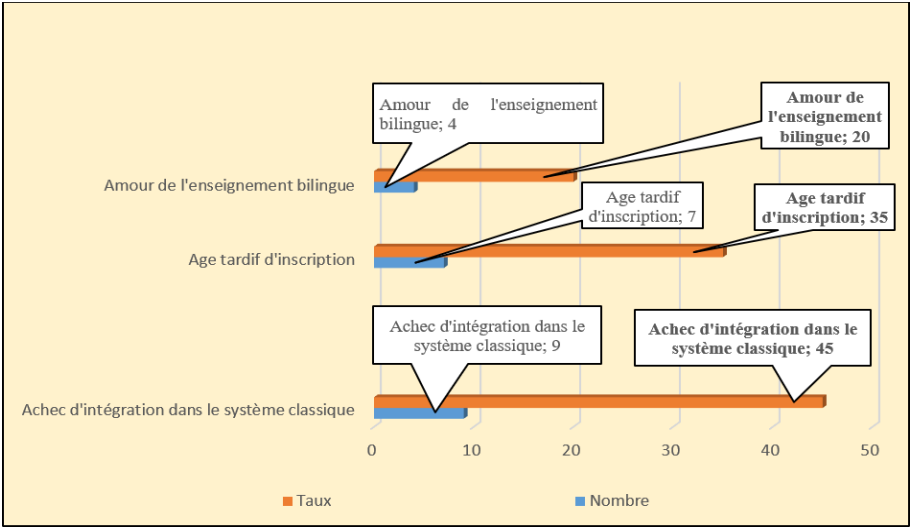
4.1. Analyse des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

À vingt enseignants de trois localités, un questionnaire a été administré. Les résultats de cet outil de collecte sont analysés.

4.1.1. De la question de l'accès aux écoles bilingues

Nous avons cherché à comprendre comment les enfants accèdent à l'école bilingue, mais aussi pourquoi les familles choisissent ce type d'établissement. Les résultats révèlent une réalité assez contrastée, tant sur l'accès que sur les motivations parentales. D'abord, le fait que tous les enseignants interrogés considèrent le recrutement comme la seule voie d'entrée montre que l'accès à l'école bilingue n'est ni généralisé ni automatique. Il repose sur des mécanismes bien spécifiques, institutionnels. Cela met en lumière un point crucial : l'enseignement bilingue n'est pas encore perçu comme une part normale de l'offre scolaire, mais plutôt comme une filière à part, presque alternative.

Graphique n°1 : Motivations d'inscription aux écoles bilingues



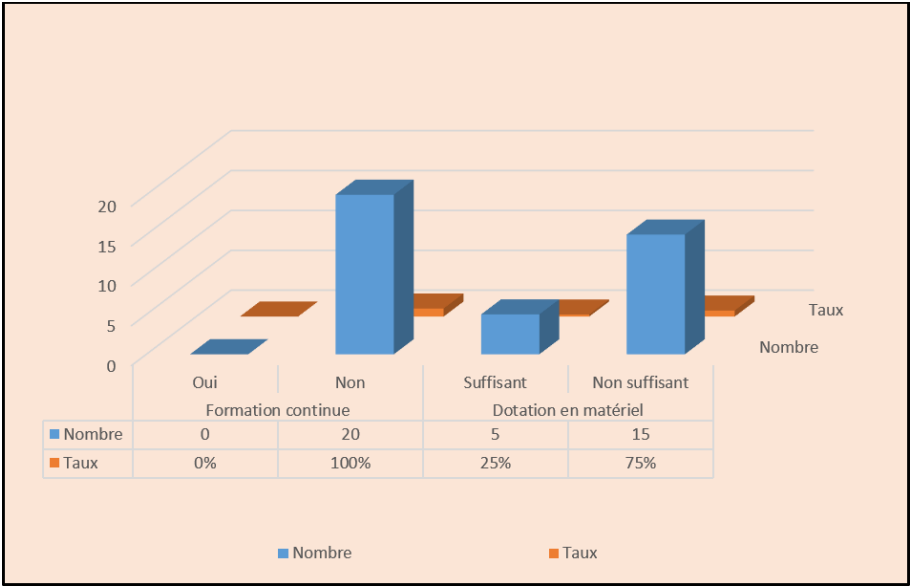
Source : Enquête de terrain, 2025

Le graphique permet de comprendre les raisons pour lesquelles les parents scolarisent leurs enfants dans les écoles bilingues, selon les enseignants. Pour le premier groupe, sur les vingt réponses, neuf enseignants pensent que l'échec d'intégration dans le système classique amène l'enfant à se retrouver aux portes d'une école bilingue. Au complément de justifier leurs réponses : « *quand l'enfant est exclu, ses parents l'amènent chez nous* » (E3), « *il est très difficile d'avoir de la place dans les écoles classiques* » (E1) et pour E7 « *le contingentement rend difficile l'accès pour tous les enfants aux écoles classiques* ». Pour le deuxième groupe, sept enseignants affirment que l'âge tardif d'inscription pousse les parents à solliciter leur inscription dans les écoles bilingues car « *certaines parents amènent des enfants âgés qu'ils n'ont pas pu inscrire dans les écoles classiques* » (E2), et pour E11, « *des parents tuteurs viennent scolariser leurs filleuls venus du village et déjà âgés* ». Ces avis présentent le risque de renforcer une image stigmatisante, associant le bilingue à un parcours scolaire atypique, voire marginalisé. Pour le troisième groupe, au nombre de quatre, c'est par amour des écoles bilingues que les parents y inscrivent leurs enfants. Pour se justifier, E8 pense que « *les résultats des écoles bilingues sont meilleurs* », « *des parents pensent qu'il est facile pour l'enfant d'apprendre au bilingue* » (E4) et pour E19, « *les parents veulent que les enfants parlent leur langue* ».

En somme, les résultats issus du graphique attestent que la majorité des enseignants pensent que les parents choisissent l'enseignement bilingue à contrecœur. Cette réalité prend le contrepied des discours lénifiants sur le système bilingue que les parents conçoivent toujours comme marquée par la contrainte. Ce constat est abordé par Poutrel (2025, p.7) pour laquelle, « au Burkina Faso comme dans d'autres pays souhaitant généraliser l'enseignement bilingue, une des craintes des parents d'élèves est alors que l'enseignement en langue nationale freine l'apprentissage du français qu'ils voient comme la compétence sine qua non à acquérir pour accéder à un meilleur niveau de vie ».

Concernant la question « Etes-vous formés régulièrement et avez-vous suffisamment de matériel pédagogiques ? », les avis sont très tranchés et sans ambages :

Graphique n°2 : Formation continue et dotation en matériel pédagogique



Source : Enquête de terrain, 2025

Il relève de la lecture du graphique que tous les enseignants affirment ne pas bénéficier de formation continue et au niveau de la dotation en matériel pédagogique, 75% des enfants n’en est pas satisfait. Ce constat révèle un double déficit structurel qui fragilise sérieusement l’efficacité de l’enseignement bilingue tout en accentuant les inégalités scolaires. D’une part, le manque de formation continue pose un vrai problème. Dans ce contexte où les enseignants doivent non seulement maîtriser leurs matières, mais aussi gérer deux langues d’enseignement, l’absence de formations régulières empêche de maintenir et d’actualiser leurs compétences, pédagogiques comme linguistiques (Benson, 2005 ; Ball, 2011).

L’analyse qui peut être fait encore au niveau de la dotation en matériel est que sa disponibilité est nettement inégale, ce qui peut être assimilé à une autre forme d’injustice car seule cinq enseignants affirment être suffisamment dotés. Comme le rappellent Ouane et Glanz (2011), la réussite d’un système bilingue dépend en grande partie d’une bonne infrastructure pédagogique : manuels adaptés, supports audio-visuels, documents dans les langues locales, et outils d’évaluation spécifiques. Sans ces éléments, difficile d’assurer un enseignement de qualité dans

des milieux où les acteurs dépendent largement du soutien institutionnel.

4.1.2. Égalité des chances et réussite

Quand on a demandé aux enseignants leur avis sur l'égalité des chances et la réussite, deux questions clés ont guidé leurs réponses : « Selon vous, l'enseignement bilingue facilite-t-il l'inclusion des élèves issus de milieux linguistiquement défavorisés ? » et « Pensez-vous qu'apprendre dans une langue que l'élève ne comprend pas améliore vraiment son accès à l'éducation ? ». Les réponses révèlent une perception plutôt positive de l'impact de l'enseignement bilingue sur l'intégration et la participation de ces élèves.

En rapport à la première question, quinze enseignants sur les vingt pensent que l'enseignement bilingue favorise l'inclusion des élèves issus de milieux linguistiquement défavorisés. Cette position atteste que la langue de communication première du milieu contribue à lever les difficultés linguistiques sources de barrages pour les enfants issus, pour la plupart, de milieux non francophones.

Ces résultats rejoignent les analyses de Skutnabb-Kangas (2000) et de Ouane & Glanz (2011) qui pensent que le bilinguisme scolaire garantit l'égalité des chances car l'enfant apprend dans une langue dont il a une certaine maîtrise.

La deuxième question, qui porte sur la participation scolaire, vient enrichir cette dynamique. Plus de la moitié des enseignants – onze enseignants sur vingt – constatent une vraie amélioration de l'engagement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue locale dans les classes bilingues. Cela suggère que l'enseignement bilingue ne se limite pas à transmettre des connaissances, mais qu'il instaure aussi un cadre pédagogique plus inclusif et stimulant, où les élèves se sentent reconnus et valorisés dans leur identité linguistique. Ces avis favorables rejoignent les travaux de Benson (2005), qui montrent que l'usage des langues locales facilite non seulement l'acquisition des compétences scolaires, mais encourage aussi une participation active en classe.

Cela dit, les réponses plus nuancées - avec cinq enseignants sceptiques et quatre qui parlent d'une amélioration partielle - rappellent que les effets du bilinguisme ne sont jamais automatiques. Tout dépend de la qualité de sa mise en œuvre, des ressources disponibles, comme le matériel et la formation, ainsi que de l'attitude des différents acteurs

scolaires : enseignants, direction, parents. Certains pointent d'ailleurs les limites liées au manque de formation spécifique en didactique bilingue ou à la résistance sociale face aux langues locales.

En résumé, ces résultats confirment que l'enseignement bilingue peut véritablement favoriser l'inclusion et la réussite, mais qu'il ne peut réussir sans un accompagnement global, capable d'assurer à la fois son efficacité et son acceptation dans la société.

Les résultats à cette dernière question montrent que la majorité des enseignants sont plutôt favorables à l'idée que l'introduction des langues nationales à l'école aide à réduire les inégalités scolaires. Sur les vingt enseignants interrogés, treize pensent en effet que cette politique linguistique est un véritable levier pour l'égalité des chances. Pour eux, enseigner dans la langue maternelle de l'enfant - souvent celle parlée à la maison - facilite la compréhension, encourage la participation et renforce la confiance dès les premiers pas à l'école. Comme le dit un enseignant : « *Quand on enseigne dans la langue que l'enfant parle chez lui, il comprend mieux, participe plus facilement. Ça lui donne confiance et il a les mêmes chances que les autres.* » (E7).

D'autres insistent sur l'importance des langues nationales pour les enfants des zones rurales ou issus de milieux défavorisés, souvent confrontés à un enseignement uniquement en langue seconde, qui peut être un frein. « *Les langues nationales permettent aux enfants des milieux ruraux ou défavorisés de mieux démarrer l'école. C'est une façon de leur offrir les mêmes chances de réussite que ceux qui vivent en ville.* » (E8).

À l'inverse, six enseignants se montrent plus sceptiques, estimant que les inégalités scolaires viennent de causes plus profondes que la seule question linguistique. Un autre adopte une position plus nuancée, soulignant que la réduction des inégalités grâce aux langues nationales reste limitée et partielle.

4.2. Analyse des résultats des guides d'entretiens adressés aux élèves et aux parents d'élèves

Dans le cadre de cette étude, nous avons eu, avec l'aide des enseignants, des entretiens avec une dizaine d'élèves issus des minorités linguistiques. Nous avons pu aussi mener des entretiens avec dix parents d'élèves.

4.2.1. Analyse des résultats du guide d'entretien adressé aux parents d'élèves

À la question « Estimez-vous que l'enseignement bilingue rend l'école plus accessible aux enfants issus de milieux modestes ? », deux réponses ont émergé, reflétant deux visions complémentaires des parents sur ce sujet.

Le premier parent met en avant l'efficacité de l'enseignement bilingue comme un véritable levier d'inclusion scolaire. Pour lui, PAR1, *« le fait d'utiliser les langues locales facilite la compréhension des cours, réduit les blocages liés à une langue étrangère et encourage l'engagement des élèves dès les premiers apprentissages »*. Un autre parent souligne que *« cette approche compense souvent le manque d'accompagnement à la maison, très fréquent dans les milieux défavorisés, et qu'elle constitue donc un réel facteur d'égalité des chances »* (PAR3).

Le troisième parent, plus mesuré, reconnaît les progrès apportés par le bilinguisme sur le plan linguistique, mais insiste sur les limites qui restent liées à des problèmes structurels. Selon lui, *« une école bilingue ne peut vraiment être inclusive que si elle dispose de ressources suffisantes »* (PAR9). Sans cela, le bilinguisme risque de rester un principe sans impact réel sur les inégalités scolaires. Cette analyse rejoint les conclusions de chercheurs comme Benson (2005) ou Ouane et Glanz (2011), qui rappellent que la réussite de l'enseignement bilingue dépend avant tout de la qualité de sa mise en œuvre.

La deuxième question posée était : « Tous les enfants ont-ils les mêmes chances de réussir dans un système bilingue ? Pourquoi ? ». Les réponses des parents révèlent des points de vue nuancés sur cette question d'égalité des chances.

Le premier parent adopte un regard plutôt optimiste sur le bilinguisme scolaire. Il insiste sur le fait que l'apprentissage dans une langue familière, souvent la langue maternelle, constitue un véritable tremplin pour l'enfant. En s'appuyant sur des compétences linguistiques déjà acquises, cette approche facilite la compréhension des cours, renforce la confiance de l'élève et favorise une participation active en classe (Benson, 2005 ; Ball, 2011). Ce point de vue rejoint plusieurs études qui montrent que l'enseignement dans la langue première améliore nettement les résultats scolaires.

Pour un parent, une quelconque réussite est conditionnée par certaines conditions comme une formation continue enseignants (Ouane et Glanz, 2011), le matériel académique (Candelier, 2008) et l'implication de la communauté (Skutnabb-Kangas, 2009). Ces conditions éviteront de faire du bilinguisme un outil d'accentuation des inégalités. Cette position rejoint la réflexion de Bourdieu (1982), qui souligne que l'école peut perpétuer les disparités si elle ne tient pas compte des réalités sociolinguistiques des élèves.

4.2. Analyse des résultats du guide d'entretien adressé aux élèves

La première question posée aux élèves mooréophones et dioulaphones était : « Est-ce que tu apprends facilement en classe alors que tu ne parles pas le mooré/dioula à la maison ? »

Le premier élève répond : « Oui, j'apprends facilement, même si je ne parle pas le mooré à la maison. Au début, c'était un peu difficile, mais les maîtres expliquent bien et utilisent aussi le français parfois. Maintenant, je comprends mieux et je participe en classe. » Ce témoignage illustre bien la diversité des expériences vécues dans un contexte d'enseignement bilingue, surtout pour ceux qui ne pratiquent pas la langue d'enseignement à la maison. Ici, on voit comment l'élève s'adapte peu à peu : même si le mooré n'est pas sa langue quotidienne, l'accompagnement des enseignants, notamment grâce à l'alternance avec le français, l'aide à franchir cette barrière linguistique initiale. Cela confirme que lorsque les enseignants adoptent des méthodes inclusives et adaptées, les élèves peuvent non seulement mieux comprendre, mais aussi s'impliquer pleinement dans leurs apprentissages (Benson, 2005 ; Ball, 2011).

Le second élève, quant à lui, répond : « Non, ce n'est pas facile pour moi, parce que je ne parle pas cette langue à la maison. Parfois je ne comprends pas tout ce que le maître dit. Je dois demander à mes amis ou attendre que ce soit expliqué en français. » Ce témoignage met en lumière une autre réalité : celle d'une exclusion linguistique. Ici, l'élève rencontre des difficultés parce qu'il ne maîtrise pas la langue d'enseignement. Ce cas rappelle un risque souvent souligné dans la littérature sur le bilinguisme scolaire mal encadré (Ouane & Glanz, 2011) : l'introduction d'une langue nationale peut, si elle n'est pas accompagnée d'un soutien adéquat, creuser davantage les écarts entre élèves.

5. Discussion des résultats

Nous procédons à l'interprétation des résultats, à la vérification des hypothèses, avant de clore avec les recommandations.

5.1. Interprétation des résultats

L'interprétation des résultats de cette étude montre que l'enseignement bilingue peut jouer un rôle clé dans la réduction des inégalités d'accès à l'éducation, mais son impact dépend largement des conditions de sa mise en œuvre. Concernant l'accès aux écoles bilingues, les données révèlent une répartition inégale, surtout entre zones urbaines et rurales. Comme le souligne Ouane et Glanz (2011), « l'efficacité des programmes bilingues est étroitement liée à leur ancrage dans les réalités locales ». Dans certaines zones, ces écoles offrent une réelle opportunité aux enfants issus de milieux modestes, qui autrement seraient freinés par la barrière linguistique.

Sur la question de l'égalité des chances, plusieurs parents et enseignants confirment que « l'apprentissage dans la langue maternelle favorise une meilleure compréhension et engagement » (Benson, 2005), ce qui améliore la réussite scolaire des élèves défavorisés. Toutefois, d'autres témoignages montrent que « tous les enfants ne bénéficient pas de la même égalité, notamment lorsque leur langue maternelle n'est pas celle d'enseignement » (Skutnabb-Kangas, 2000). Ce constat rappelle que l'usage exclusif d'une langue dominante peut marginaliser certains élèves.

En résumé, malgré son accessibilité, l'enseignement bilingue ne saurait être une garantie d'égalité de réussite car comme le souligne Bourdieu (1982), « les inégalités scolaires peuvent persister, voire se renforcer, si les dispositifs ne sont pas adaptés aux contextes sociolinguistiques des apprenants ». Aussi faudra-t-il mettre l'accent sur la qualité de la formation des enseignants, la disponibilité des ressources pour un système éducatif efficace.

5.2. Vérification des hypothèses de recherche

Cette étude s'appuie sur deux hypothèses secondaires, elles-mêmes dérivées d'une hypothèse principale. Nous nous concentrons ici sur la

première, qui avance que « la valorisation des langues locales dans l'enseignement bilingue favorise l'inclusion sociale et scolaire des élèves issus de milieux défavorisés, renforçant ainsi leur motivation et leur persévérance scolaire ».

Selon l'approche sociolinguistique critique, l'hypothèse trouve un écho fort dans les travaux de chercheuses comme Skutnabb-Kangas (2000) qui considère l'exclusion linguistique comme une forme de violence structurelle surtout quand un enfant ne maîtrise pas la langue dominante de l'école. Au contraire, en valorisant sa L1 cela renforce en lui un sentiment d'appartenance et favorise son inclusion.

Les données recueillies dans cette étude vont partiellement dans ce sens. Si les élèves issus de communautés linguistiques minoritaires expriment des avis contrastés, du côté des enseignants, une majorité (onze sur vingt) observe une nette amélioration de l'engagement des élèves ne maîtrisant pas la langue locale dans les classes bilingues. Le présent constat s'inscrit dans la suite de Bourdieu (1982) qui accuse l'école de promouvoir une forme de violence symbolique quand elle ne promeut pas toutes les langues, même si l'intégration des langues locales procède d'une politique de redistribution du capital linguistique.

Treize enseignants abondent dans le même sens en pensant que la politique linguistique actuelle contribue à l'égalité des chances et quinze enseignants pensent aussi que la politique actuelle milite pour une inclusion.

La présente hypothèse se confirme à l'aune de l'analyse et de l'interprétation des résultats sous le prisme de l'approche sociolinguistique critique, en permettant de constater la valorisation des langues locales qui loin d'être un choix pédagogique constitue un geste politique favorisant l'équité.

La deuxième hypothèse secondaire, quant à elle, pose que « l'absence de ressources pédagogiques adaptées et la faible formation des enseignants constituent des obstacles majeurs à l'efficacité de l'enseignement bilingue dans la réduction des inégalités d'accès à l'éducation ». Cette hypothèse est éclairée par la théorie du capital linguistique qui met le doigt sur l'influence que peut avoir le manque de ressources pédagogiques et renforcement de capacités des enseignants sur les inégalités scolaires.

Dans certains cas, les langues locales, bien qu'étant prises en compte dans le système scolaire ne bénéficient pas d'une dotation conséquente et encore moins d'enseignants suffisamment formés, ne peuvent pas tenir la rivalité avec les écoles classiques en termes d'efficacité pédagogique et de légitimité. N'est-ce pas la raison pour laquelle un parent relevait « il faut bien doter les écoles bilingues et bien former les maitres si l'on veut montrer à la population que ce système est le même que les écoles classiques. D'ailleurs ne contribue-t-il à rendre tous les enfants du pays égaux » ?

Ces propos sont aussi corroborés par les résultats recueillis auprès des enseignants qui reconnaissent tous l'insuffisance voire le manque de formation continue et de matériel de travail ; ce qui renforce leurs perceptions quant au manque de considération pour les écoles bilingues.

Finalement les conditions optimums si elles ne sont pas remplies risquent de « ghettoïser » et en faire l'instrument cantonné surtout en milieu rural ou dans les milieux défavorisés, renforçant ainsi le sentiment d'une école à deux vitesses contribuant aux logiques de reproduction sociale.

Enfin les résultats analysés sous l'éclairage de la théorie du capital linguistique laissent transparaître que le système d'enseignement bilingue souffre effectivement d'un défaut de formation continue des acteurs et du manque criard de matériel adéquat de travail ce qui porte un coup sur son efficacité et sa portée éducative. Par conséquent, notre hypothèse secondaire est confirmée : l'absence de ressources pédagogiques adaptées et la faible formation des enseignants constituent des obstacles majeurs à l'efficacité de l'enseignement bilingue dans la réduction des inégalités d'accès à l'éducation.

Pour mémoire, l'hypothèse principale posait que : « l'enseignement bilingue améliore l'accès à une éducation de qualité pour les élèves issus de communautés linguistiquement marginalisées, contribuant ainsi à réduire les inégalités scolaires ». Or, les deux hypothèses spécifiques ayant été confirmées, cette hypothèse principale l'est logiquement elle aussi.

5.3.Recommandations

Une étude d'un tel acabit se doit de formuler des recommandations, surtout que des insuffisances ont été relevées et des défis doivent être relevés.

5.3.1. Mise en œuvre de politiques linguistiques inclusives valorisant les langues nationales

La mise en place de politiques linguistiques inclusives, qui reconnaissent et valorisent les langues locales, apparaît aujourd'hui comme une condition indispensable pour garantir une éducation à la fois équitable, culturellement adaptée et socialement intégratrice.

Ouane et Glanz (2011) rappellent à ce sujet que le fait de reconnaître les langues locales dans le système éducatif ne se limite pas à une simple ouverture linguistique car permettant aux apprenants issus de minorités linguistiques de se reconnaître dans le processus d'apprentissage.

5.3.2. Investir dans la formation des enseignants et le développement de matériel pédagogique bilingue

Investir dans la formation des enseignants et dans la création de matériel pédagogique bilingue ne relève pas seulement d'un choix stratégique : c'est une condition essentielle pour garantir la réussite de l'enseignement bilingue et renforcer l'équité linguistique à l'école.

Ball (2011) ainsi que Ouane et Glanz (2011) insistent sur ce point : un programme bilingue ne peut fonctionner que si les enseignants sont bien formés, capables de naviguer entre les exigences linguistiques et disciplinaires de leur métier. Il ne s'agit pas simplement de traduire des contenus, mais d'enseigner avec finesse dans deux langues, en tenant compte des réalités de leurs élèves.

Dans cette logique, Candelier (2008) met l'accent sur l'importance d'une formation initiale et continue, qui développe chez les enseignants une réelle compétence plurilingue et interculturelle. Une telle préparation est indispensable pour proposer un enseignement adapté aux contextes locaux.

La formation seule ne suffit pas car le support matériel en L1 et de surcroît produit avec le concours des enseignants s'impose. D'ailleurs, Ouane et Glanz (2011) rappellent, avec force que la formation et les ressources sont les socles sur lesquels toute politique éducative multilingue doit s'appuyer.

En final, pour devenir de véritables acteurs de l'égalité et de la réussite, la formation et les outils adaptés doivent être de mise.

5.3.3. Impliquer les communautés locales dans la conception et la mise en œuvre des programmes bilingues

L'enracinement dans les réalités linguistiques, culturelles et sociales constituent un gage majeur de réussite d'une politique éducative bilingue. Cela passe obligatoirement par l'implication des communautés locales à la conception et la mise en œuvre des programmes.

Benson (2005) souligne d'ailleurs que lorsque les communautés s'approprient les projets d'éducation bilingue, cela facilite l'acceptation sociale de l'usage des langues locales à l'école. Cela permet aussi d'éviter que ces langues soient perçues comme secondaires ou inutiles. Cette dynamique participative crée un véritable engagement collectif autour de la réussite des enfants.

Hornberger (2006), pour sa part, met en avant l'importance des savoirs locaux dans la construction de contenus scolaires pertinents. Intégrer ces connaissances dans les programmes permet non seulement de contextualiser les apprentissages, mais aussi de valoriser les cultures des élèves. C'est une manière de leur dire que ce qu'ils sont et ce qu'ils savent a de la valeur.

Conclusion

Cette étude est partie de la question « comment l'enseignement bilingue contribue-t-elle à la réduction des inégalités d'accès à l'éducation ? ». En s'appuyant sur des acteurs que sont les enseignants, les élèves et leurs parents des constats ont pu se réaliser.

Les travaux ont permis d'aboutir à la conclusion selon laquelle lorsque les langues nationales sont intégrées à l'école, elles deviennent de véritables leviers d'inclusion scolaire, sociale et culturelle, notamment pour les enfants issus de milieux défavorisés. Apprendre dans une langue que l'on comprend dès le départ permet de lever bien des obstacles : l'élève entre plus facilement dans les apprentissages, participe davantage, et voit diminuer les risques d'échec ou de décrochage.

Malgré une bonne dynamique, le système éducatif bilingue burkinabè brille toujours par sa fragilité. Certaines conditions *sine qua non* sont insuffisamment remplies ou pas remplies. Cela se ressent au niveau des ressources pédagogiques, le manque de formation des enseignants et une reconnaissance réelle des langues locales par les institutions. Sans cela, le bilinguisme scolaire est condamné à perdre de sa force, se marginaliser, et manquer sa promesse d'équité.

Pour éviter cela, il est essentiel de penser des politiques linguistiques inclusives, de soutenir les enseignants de manière continue, et de donner une place pleine et entière aux communautés dans la gestion des projets éducatifs. C'est à cette triple condition que l'école bilingue pourra pleinement jouer son rôle et offrir à chaque enfant, quelle que soit son origine linguistique, une chance équitable de réussir.

Références bibliographiques

- Ball, J. (2011). Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years. Paris: UNESCO.
- Bamgbose, A. (2000). Language and exclusion: The consequences of language policies in Africa. Münster: LIT Verlag.
- Benson, C. (2005). The importance of mother tongue-based schooling for educational quality. Commissioned Study for EFA Global Monitoring Report 2005, UNESCO.
- Bentolila, Alain et Germain, Bruno (2005). *Apprendre à lire : choix des langues et choix des méthodes*, Document de réunion, UNESCO
- Bourdieu, P. (1982). Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques. Paris :Fayard
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles des langues et des cultures – Vers une éducation interculturelle. Paris : Conseil de l'Europe / Éditions du Conseil de l'Europe.
- Coste, D. (2009). De la didactique du plurilinguisme à la didactique du plurilinguisme : enjeux et évolutions. In C. Perregaux, C. de

Goumoëns, & I. de Pietro (Éds.), *Didactique du plurilinguisme* (pp. 17-28). Bruxelles : De Boeck.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy : bilingual children in the crossfire*. Clevedon : Multilingual Matters

Hornberger, N. H. (2006). *Negotiating the language-education interface: Conceptual foundations*. In T. Skutnabb-Kangas, M. E. Torres-Guzmán & M. C. Garcia (Eds.), *Imagining multilingual schools: Languages in education and glocalization* (pp. 27–39). Multilingual Matters.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford : Oxford University

Ouane, Adama et Glanz, Christine, 2011, *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique: le facteur langue; étude bilan sur la théorie et la pratique de l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne*, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, Association pour le développement de l'éducation en Afrique

Poutrel Marion, 2025, *Enseignement bilingue : et si cinq années de primaire suffisaient ?* Elan, IFEF, OIF ; https://ifef.francophonie.org/wp-content/uploads/2025/02/ELAN_Article-ELAN-Burkina-Faso-VF-1.pdf

Sawadogo Georges (2004). *Les langues nationales à l'école burkinabé : enjeux d'une innovation pédagogique majeure*, *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 29, pp. 251-260

Skutnabb-Kangas, T. (2009). *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* New Delhi: Orient BlackSwan.

UNESCO. (2003). *Éducation dans un monde multilingue*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

UNESCO. (2014). *Enseignement et apprentissage : atteindre la qualité pour tous. Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2013-2014*. Paris : UNESCO.

