

Le français : évaluation des niveaux de compétence des scolaires au Burkina Faso

Anselme YARO* et Daniel BARRETEAU**

Introduction

Au Burkina Faso où l'on compte une soixantaine de langues « nationales », l'acquisition, la pratique et la maîtrise de la langue française sont primordiales pour les scolaires : bien que langue seconde pour la grande majorité, le français est la langue officielle du pays, la langue d'enseignement et de travail. Pourtant, en dépit des initiatives développées dans le système éducatif, on mentionne fréquemment la faiblesse des niveaux, le problème étant que l'on ne connaît effectivement que fort peu de choses sur les niveaux de maîtrise du français par les scolaires.

La mesure de ces niveaux de compétence des élèves en français (CM2, 3^e, Terminale), ainsi que l'identification des déterminants de l'échec scolaire étaient précisément l'objectif principal de la thèse d'Anselme Yaro (2004)¹.

Plusieurs questions se posaient alors : quels sont, effectivement et objectivement, les niveaux de compétence en français des scolaires au Burkina Faso ? Comment ces niveaux sont-ils échelonnés selon les degrés de scolarisation et les milieux ? A quel niveau d'étude peut-on dire qu'un élève est véritablement « francophone » ? Une telle étude, basée sur un test reconnu internationalement, devrait permettre de comparer nos résultats avec ceux que l'on pourrait obtenir partout ailleurs dans le monde : en banlieue parisienne, au fin fond de la campagne française, aux Antilles, à Madagascar, au Maghreb... Il serait, en effet, extrêmement important « d'étalonner » nos résultats en les comparant à des situations différentes dans d'autres pays « francophones ».

Pour des raisons évidentes de limitation, nous exposons ici nos résultats de façon concentrée. Après une brève introduction où nous expliquerons notre méthodologie, nous distinguerons les différentes compétences : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, la production écrite. Une synthèse permettra de situer, de manière globale, les niveaux de compétence en français des scolaires. Des leçons pourraient en être tirées de manière à renforcer le système éducatif en l'adaptant au mieux aux acquis.

* Sociolinguiste, chargé de programme à l'ONG Tintua (Burkina Faso).

** Linguiste, Directeur de recherche, IRD.

¹ L'étude présentée ici reprend certains des principaux résultats de cette thèse.

Méthodologie et sources de données

L'étude sus-citée s'est appuyée sur le test d'Abidjan, élaboré par Robert CHAUDENSON *et al.* (1997). Ce test ne vise pas à un classement des francophones selon une simple dichotomie, mais plutôt à les évaluer sous différents aspects en les situant dans une échelle de compétences. Les unités et les structures évaluées relèvent de la phonétique, du lexique et de la grammaire. Dans le test, les candidats doivent répondre à des questions orales et écrites, raconter des histoires présentées par les images, remplir des cases dans des exercices à trous ou répondre à des questions à choix multiples. On utilise des supports oraux, écrits et visuels. Il implique que l'on effectue des enregistrements et que l'on relève des réponses écrites. Le barème de notation est équilibré : il permet de comparer les types de compétence. Chaque série comptant 100 points, le total des points pour l'ensemble du test est de 400. Dans le principe, la moyenne générale requise de 8,75/10 garantit qu'un locuteur atteint le « Seuil Minimal Individuel de Compétence » en français (SMIC) et donc qu'il est effectivement francophone. Le test porte sur quatre types d'épreuves, caractérisant quatre types de compétence : compréhension orale (CO), compréhension écrite (CE), production orale (PO) et production écrite (PE).

Les résultats globaux permettant de situer le pourcentage de « vrais » francophones, en respectant strictement la grille d'évaluation et les seuils établis par Robert CHAUDENSON *et al.* (1997), auraient donné 73,3 % en terminale, 35 % en troisième et 2,1 % en CM2. Compte tenu de la faiblesse de ces résultats, il nous a paru que l'appréciation semblait trop « sévère », au vu de notre perception intuitive de la situation. Nous avons donc estimé plus judicieux de baisser le seuil. Mais comment opérer cet ajustement sans attribuer le statut sociolinguistique de « francophones » à des sujets qui ne le « méritaient » pas (en tombant dans une largesse excessive) ? Pour cela, considérant que les meilleurs élèves de CM2 étaient « francophones », nous avons ramené le SMIC à la moyenne déduite des meilleures notes des classes de CM2 (en prenant la meilleure note de chaque classe), soit une moyenne de 8,2/10 que nous avons arrondie à 8/10. En conséquence, la moyenne du SMIC a été rabaissée dans cette étude de 8,75 à 8/10, soit à un total de 320/400 au lieu de 350/400.

Les résultats seront présentés sous forme de moyennes sur dix ou de pourcentages de scolaires parvenus à tel ou tel niveau de compétence, des « paliers ». Nous procéderons par types de compétence avant d'effectuer des comparaisons, puis la synthèse.

L'étude portait sur 28 classes (14 classes de CM2, 8 classes de 3^e et 6 classes de Terminale) et 280 élèves (10 élèves par classe), issus du milieu rural (Pouni-Zawara-Zamo), semi-rural (Koudougou-Réo, Fada N'Gourma) ou urbain (Ouagadougou). Les trois niveaux choisis (CM2, 3^e, Terminale) marquent des fins de cycle.

La compréhension orale

Bien que les compétences individuelles soient caractérisées par une certaine homogénéité (95 % de moyennes supérieures à 8/10), leur degré de concentration est fonction des niveaux d'étude : il progresse du CM2 à la terminale et notamment du CM2 à la troisième. Quant aux performances elles-mêmes, elles évoluent dans le même sens. Elles progressent sensiblement d'un niveau de scolarisation à l'autre, bien qu'il y ait peu de différence entre la 3^e et la terminale. La compréhension d'un français oral fondamental est acquise depuis le CM2 : 87,5 % pour les CM2, 100 % pour les troisièmes et les terminales.

Tableau I. Résultats en compréhension orale selon le niveau d'étude.

	10	9	8	7	6	5	4	3	SMIC	Moyenne
CM2	8,6	50	27,1	9,3	2,9	0,7	0	1,4	85,7	8,9
3ème	42,5	50	7,5	0	0	0	0	0	100	9,7
Terminale	55	45	0	0	0	0	0	0	100	9,8
Moyenne	28,2	48,9	15,7	4,6	1,4	0,4	0	0,7	92,8	9,3

Les compétences paraissent hiérarchisées selon le milieu. En se basant sur les totaux des paliers 10, 9 et 8 (SMIC), on observe que la compréhension d'un français oral de base est acquise par une large majorité des scolaires (Pouni-Zawara-Zamo, 90 % ; Koudougou-Réo, 91,3 % ; Fada N'Gourma, 91,4 % ; Ouagadougou, 97,5 %). On observe une certaine hiérarchisation selon le degré d'urbanisation : les niveaux supérieurs sont atteints plus fréquemment en zone urbaine.

Tableau II. Résultats en compréhension orale selon la zone.

	10	9	8	7	6	5	4	3	SMIC	Moyenne
Pouni	25	50	15	5	0	0	0	5	90	9,1
Koudougou	20	50	21,3	3,8	3,8	1,3	0	0	91,3	9,3
Fada	23,8	51,3	16,3	7,5	1,3	0	0	0	91,4	9,4
Ouagadougou	42,5	45	10	2,5	0	0	0	0	97,5	9,7
Moyenne	28,2	48,9	15,7	4,6	1,4	0,4	0	0,7	92,8	9,3

Pour l'ensemble des scolaires, il y a donc une bonne maîtrise de la compréhension orale avec une moyenne de 9,3/10. La compréhension d'un français oral minimal concerne 92,9 % des élèves, ce qui est l'indice d'un acquis réel.

La compréhension écrite

Les niveaux des scolaires progressent considérablement du CM2 (6,5/10 en moyenne) à la troisième (9,5/10 en moyenne), niveau à partir duquel les progrès ne sont plus très sensibles (9,5/10 en terminale). Par ailleurs, les compétences, très hétérogènes en CM2, paraissent concentrées en troisième et plus encore en terminale. Au secondaire, se développent les capacités pour une compréhension écrite de base : 30 % des élèves de CM2 atteignent le SMIC contre 95,7 % en troisième et 100 % en terminale.

Tableau III. Résultats en compréhension écrite selon le niveau d'étude.

	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	SMIC	Moyenne
CM2	5	8,6	16,4	20,7	12,9	11,4	11,4	3,6	7,1	1,4	1,4	30	6,5
3 ^e	46,3	37,5	10	6,3	0	0	0	0	0	0	0	93,8	9,5
Terminale	73,3	20	6,7	0	0	0	0	0	0	0	0	100	9,8
Moyenne	31,4	19,3	12,5	12,1	6,4	5,7	5,7	1,8	3,6	0,7	0,7	63,2	8,0

Une comparaison des différentes zones fait apparaître une forte hétérogénéité des compétences et une hiérarchisation assez nette entre le milieu rural et le milieu non rural. Les compétences en compréhension écrite sont acquises par la moitié des scolaires en zone rurale (50 % à Pouni-Zawara-Zamo), les scores étant inférieurs aux zones semi-urbaines (61,4 % à Koudougou-Réo ; 66,3 % à Fada N'Gourma) et urbaine (68,9 % à Ouagadougou).

Tableau IV. Résultats en compréhension écrite selon la zone.

	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	SMIC	Moyenne
Pouni	7,5	25	17,5	17,5	10	10	5	2,5	2,5	0	2,5	50	7,5
Koudougou	36,3	16,3	8,8	8,8	7,5	5	5	2,5	7,5	1,3	1,3	61,4	8,5
Fada	36,3	17,5	12,5	15	5	6,25	1,3	2,5	2,5	1,3	0	66,3	8,8
Ouaga	33,8	21,3	13,8	10	5	3,8	11,3	0	1,3	0	0	68,9	8,8
Moyenne	31,4	19,3	12,5	12,1	6,4	5,7	5,7	1,8	3,6	0,7	0,7	63,2	8,0

La moyenne générale est de 8/10. La compréhension d'un français écrit minimal est acquise par 63,2 % des élèves. Ainsi, elle est peu ou prou effective chez les scolaires, bien que relativement faible en zone rurale.

La production orale

Les compétences progressent du CM2 à la terminale en passant par la troisième. La concentration des performances suit les degrés de scolarisation : très dispersées au CM2, les performances sont plus homogènes en troisième et encore plus en terminale. L'acquisition de la production d'un français oral

de base est très faible au primaire (12,1 % atteignent le SMIC), moyenne en troisième (46,3 %) mais réelle en terminale (78,3 %). Autrement dit, très peu de scolaires à l'école primaire produisent, oralement, des énoncés de qualité linguistique suffisante. Toutefois, cet aspect du discours s'améliore dans les collèges et les lycées.

Tableau V. Résultats en production orale selon le niveau d'étude.

	9	8	7	6	5	4	3	2	SMIC	Moyenne
CM2	0	12,1	16,4	35,7	22,1	9,3	2,9	1,4	12,1	6,1
3 ^e	8,8	37,5	37,5	12,5	3,8	0	0	0	46,3	7,9
Terminale	18,3	60	18,3	3,3	0	0	0	0	78,3	8,4
Moyenne	6,4	29,6	22,9	22,1	12,1	4,6	1,4	0,7	36	7,0

En règle générale, les niveaux sont très hétérogènes. Mais on observe une certaine hiérarchisation des performances selon les milieux : les moyennes progressent lorsque l'on passe du contexte rural aux contextes semi-urbain et urbain. Si l'on ne considère que les moyennes générales, il apparaît que la production d'un français oral de base n'est acquise dans aucun milieu (17,5 % à Pouni-Zamo-Zawara ; 25 % à Koudougou-Réo ; 37,5 % à Fada N'Gourma ; 40 % à Ouagadougou).

Tableau VI. Résultats en production orale selon le niveau d'étude.

	9	8	7	6	5	4	3	2	SMIC	Moyenne
Pouni	0	17,5	37,5	15	20	7,5	2,5	0	17,5	6,9
Koudougou	2,5	22,5	23,8	26,3	12,5	8,8	3,8	0	25	7,2
Fada	12,5	25	16,3	28,8	12,5	2,5	0	2,5	37,5	7,5
Ouagadougou	7,5	32,5	25	11,25	15	7,5	1,25	0	40	7,6
Moyenne	6,4	25,4	23,9	21,1	14,3	6,4	1,8	0,7	31,8	7,0

En général, les performances des scolaires sont très hétérogènes. La production d'un français oral « minimal » est assurée pour 31,8 % (seulement) des élèves. Son acquisition est de ce fait minoritaire.

La production écrite

Les compétences sont en relation avec les niveaux d'étude : elles se développent très sensiblement du CM2 (moyenne de 5,6/10) à la troisième (7,1/10), seuil à partir duquel leur évolution devient moins sensible (7,8/10 en terminale). Elles manifestent une certaine homogénéité en terminale tandis qu'en troisième et au CM2, elles sont très hétérogènes. Au primaire, les élèves sont très loin d'avoir acquis des compétences pour une production écrite minimale (2,9 % des élèves atteignent le SMIC).

Quant au secondaire, la production d'un français écrit fondamental est acquise par une minorité en troisième (26,3 %), alors que la moitié seulement des effectifs atteint ce seuil en terminale (48,3 %).

Tableau VII. Résultats en production écrite selon le niveau d'étude.

	9	8	7	6	5	4	3	2	SMIC	Moyenne
CM2	0	2,9	14,3	25,7	23,6	18,6	14,3	0,7	2,9	5,6
3 ^e	0	26,3	37,5	17,5	10	6,3	1,3	1,3	26,3	7,1
Terminale	10	38,3	35	11,7	3,3	1,7	0	0	48,3	7,8
Moyenne	2,1	17,1	25,4	20,4	15,4	11,4	7,5	0,7	19,2	6,5

Si l'on examine les pourcentages d'élèves atteignant le SMIC, quel que soit le milieu, la production d'un français écrit fondamental n'est acquise que par une faible minorité (19,2 % des effectifs). Quasi-absente en contexte rural (10 % à Pouni-Zawara-Zamo), elle s'observe très peu en contexte urbain (21,3 % à Ouagadougou) ou semi-urbain (26,3 % à Koudougou-Réo et 15,1 % à Fada N'Gourma). Partout, les niveaux individuels sont très hétérogènes.

Tableau VIII. Résultats en production écrite selon le niveau d'étude.

	9	8	7	6	5	4	3	2	SMIC	Moyenne
Fada	1,3	13,8	15	22,5	25	16,3	5	1,3	15,1	6,4
Pouni	0	10	37,5	25	12,5	7,5	7,5	0	10	6,6
Koudougou	1,3	25,0	27,5	12,5	8,8	12,5	12,5	0	26,3	7,0
Ouagadougou	5	16,3	27,5	23,8	13,8	7,5	5	1,3	21,3	7,0
Moyenne	2,1	17,1	25,4	20,4	15,4	11,4	7,5	0,7	19,2	6,5

La moyenne générale est de 6,5/10. Elle indique que seulement 19,2 % des scolaires ont acquis des compétences linguistiques « de base » en production écrite, les performances individuelles étant très hétérogènes.

Comparaison des types de compétences

En ce qui concerne les types de compétence, quatre observations d'ordre général s'imposent d'emblée :

- la logique est totalement observée puisque la hiérarchie scolaire est toujours respectée : le niveau s'accroît du CM2 à la 3^e puis à la terminale ;
- l'autre logique concerne les types de compétences puisque l'ordre est toujours le même : le niveau augmente au fur et à mesure que l'on passe de la compréhension orale à la compréhension écrite, puis à la production orale et enfin à la production écrite ;

– le seuil de 8/10 est atteint au CM2, uniquement en compréhension orale ; ce même seuil est atteint en 3^e, uniquement pour la compréhension ; enfin, en terminale, c'est seulement en production écrite que le seuil n'est pas atteint.

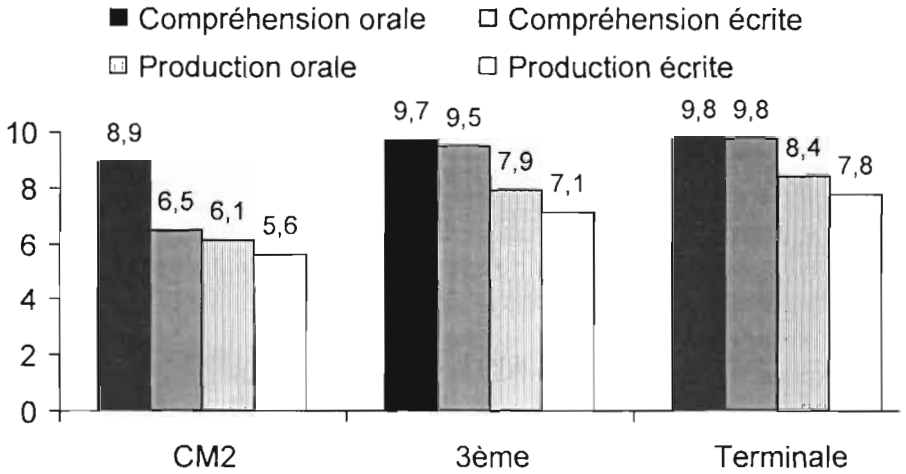


Figure 1. Types de compétences selon le niveau d'étude

Au niveau de chaque type de compétence, une hiérarchisation distingue bien le primaire du secondaire, la troisième s'avérant (souvent) proche de la terminale. La compréhension d'un français oral de base est acquise depuis le CM2. En revanche, c'est à partir de la troisième que se développent des capacités pour une compréhension écrite minimale, tandis que l'acquisition de la production d'un français oral fondamental est « nulle » au primaire, assez effective en troisième mais réelle en terminale. En production écrite, au primaire, les élèves sont très loin d'avoir des compétences minimales. Au secondaire, les productions écrites « basiques » ne sont guère acquises, mais elles sont meilleures en terminale. On sortirait donc du secondaire sans que ne se soient réellement développées des capacités pour produire un français écrit de niveau minimal.

De ce fait, les différences entre les types de compétences tendent à s'estomper au fur et à mesure de l'avancée des études. En conclusion, les rapports inter-compétences, relativement constants, montrent que les meilleures compétences sont « passives » (compréhension) et les niveaux, meilleurs à l'oral qu'à l'écrit. Retenons que la compréhension orale est acquise à la fin du primaire, la compréhension écrite en troisième, la production orale en troisième et surtout en terminale et la production écrite, à la fin du secondaire.

La hiérarchisation entre les milieux (urbain, semi-urbain, rural) paraît bien établie puisque l'ordre est presque toujours le même, à savoir que le niveau croît lorsque l'on passe du rural (Pouni) au semi-urbain (Koudougou et Fada) puis à l'urbain (Ouagadougou), sauf pour la production écrite où la zone de Fada se situe en dessous de ce que l'on attendrait. Il faut toutefois mettre de côté la zone de Pouni, puisqu'il n'y a pas de lycées dans cette zone.

L'acquisition des performances minimales par une large majorité des scolaires ne se constate qu'en compréhension orale et cela, dans tous les milieux. Les capacités pour une compréhension écrite de base sont généralement acquises. Globalement, tous niveaux confondus, il apparaît que la production d'un français oral de base n'est acquise dans aucun milieu. L'acquisition insuffisante des capacités minimales est encore plus observable en production écrite.

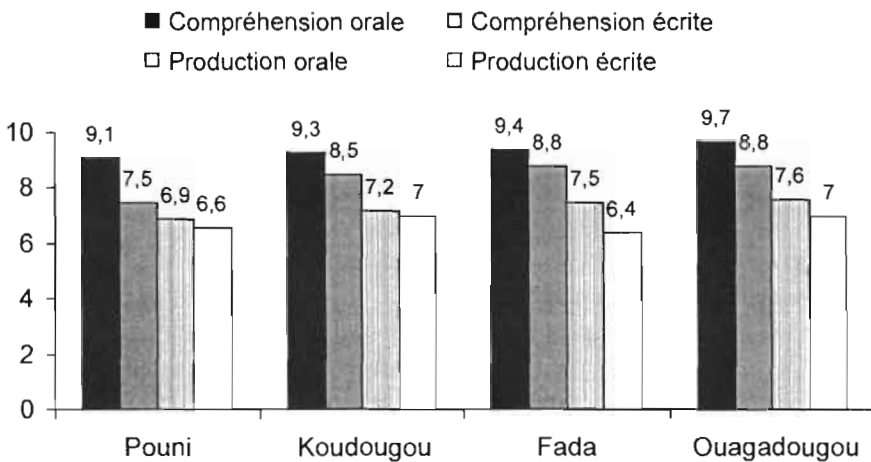


Figure 2. Ordre des localités par type de compétence

Dans toutes les zones et pour tous les niveaux de scolarisation, les performances sont meilleures à l'oral qu'à l'écrit, en compréhension qu'en production.

Dans tous les milieux, les performances de base sont effectives en compréhension et notamment à l'oral. En revanche, la production d'un français oral de base ne paraît peu acquise qu'en zone urbaine. Ailleurs, une telle aptitude ne concerne qu'une minorité.

Synthèse sur les niveaux en français

La maîtrise de la langue française est très hétérogène au CM2. En revanche, elle s'uniformise en troisième et davantage encore en terminale. Les niveaux progressent considérablement du CM2 à la troisième, seuil à partir duquel on ne constate plus guère d'amélioration². On remarquera que le seuil minimal individuel de compétence francophone est atteint par 100 % des terminales, 85,1 % des troisièmes et 12,9 % des CM2. Ainsi, c'est au secondaire que l'on trouve des « francophones confirmés ou réels » (à partir de la troisième). Au primaire, on a plutôt affaire à des « francophones débutants » ou « francophones potentiels ».

Tableau IX. Résultats sur les niveaux de français selon le niveau d'étude.

Classe	9	8	7	6	5	4	SMIC	Moyenne
CM2	0	12,9	30	31,4	19,3	6,4	12,9	6,7
Troisième	16,3	68,8	15	0	0	0	85,1	8,5
Terminale	50	50	0	0	0	0	100	9
Moyenne	15,4	36,8	19,3	15,7	9,6	3,2	52,2	7,7

Une certaine hiérarchie s'établit entre les milieux, les niveaux progressant sensiblement du milieu rural au milieu urbain. En zone urbaine, les francophones confirmés représentent une proportion légèrement supérieure à la moyenne (56,3 % à Ouagadougou).

Tableau X. Résultats sur les niveaux de français selon la zone.

Zone	9	8	7	6	5	4	SMIC	Moyenne
Pouni	7,5	40	20	20	5	7,5	47,5	7,6
Koudougou	16,3	37,5	15	13,8	10	7,5	53,8	7,9
Fada	15	33,8	23,8	15	12,5	0	48,8	8
Ouagadougou	18,8	37,5	18,8	16,3	8,8	0	56,3	8,2
Moyenne	15,4	36,8	19,3	15,7	9,6	3,2	55,2	7,7

Conclusion

Tout d'abord, comme nous l'avons expliqué précédemment, la faiblesse des résultats nous a conduit à estimer que le seuil de 8,75 (sur 10) ou de 350 (sur 400) devait être revu à la baisse afin qu'il colle mieux au niveau du « français de base » du Burkina Faso. Nous l'avons donc abaissé à 8/10, soit 320/400.

² La nature du test et surtout son niveau de difficulté ne permettent pas de mesurer très précisément les progrès réalisés entre la troisième et la terminale. Il paraît, en revanche, bien approprié pour évaluer les différences entre les CM2 et les troisièmes.

En d'autres termes, dans l'espace francophone, il nous semble que des sujets ont une maîtrise de la langue leur assurant des capacités de communication sur un registre « de base », « commun » ou « standard », même s'ils n'obtiennent pas le nombre de points requis initialement par le test pour être reconnus comme de « vrais francophones »³.

Dans le contexte du Burkina Faso, nous sommes arrivés à la conclusion que la compréhension orale est acquise au CM2, la compréhension écrite et la production orale en troisième et la production écrite en terminale. Les progrès sont bien nets du CM2 à la troisième et vérifiables également de la troisième à la terminale. En somme, on peut dire que le SMIC (avec le seuil que nous avons fixé) correspond bien au niveau atteint par une majorité des élèves de troisième ; peu d'élèves de CM2 atteignent ce niveau tandis que la totalité des lycéens en terminale dépassent ce seuil. Il y a donc à relativiser les jugements sur les niveaux des élèves. Les capacités de communication dans un « français minimal » seraient limitées à l'école primaire. Mais au secondaire, les élèves finissent par être détenteurs d'un « français de base » et cela s'observe nettement à partir de la troisième. Une majorité d'entre eux entre alors dans le cercle des « francophones confirmés ».

Pour comprendre ce « retard » des élèves à atteindre le SMIC francophone, il faut rappeler la situation du Burkina Faso et de nombreux pays africains (Niger, Mali, Sénégal, Tchad...), où les taux de scolarisation sont encore très faibles. La pratique du français est loin d'être généralisée comme c'est le cas, par exemple, dans des pays comme le Cameroun (surtout la partie méridionale) ou le Gabon. Parmi les déterminants de l'échec scolaire, il ne faut pas oublier l'absence de bain linguistique (notamment en milieu rural) et le fait que les élèves doivent tout apprendre d'une langue « étrangère » dans des conditions pour le moins défavorables (manque de livres et supports didactiques, effectifs pléthoriques...). La progression (quantitative) de la scolarisation devrait entraîner une extension de la pratique du français et par la suite, une amélioration des niveaux de compétence.

Il serait fort intéressant de comparer les résultats obtenus au Burkina Faso avec des données provenant d'autres pays et situations où le français est une langue étrangère ou une langue seconde (autres pays « francophones » africains ou maghrébins, Madagascar, Haïti...). Il serait, du reste, tout aussi utile de disposer d'une évaluation similaire en France (en milieu rural, dans les banlieues des grandes villes avec un fort pourcentage d'immigrés ou dans les départements d'outre-mer, par exemple en Martinique et en Guyane). Par comparaison, on pourrait alors mieux apprécier ce qui relève de la spécificité de la situation des différents pays.

³ Les particularismes n'ont pas été considérés comme des fautes.

Dans les tableaux de moyennes par classes, on aura observé certains chevauchements : des élèves de CM2 obtiennent parfois de meilleurs résultats que des élèves de 3^e, ou bien des élèves de 3^e parviennent à se hisser au niveau des terminales. Ceci est observé dans les résultats de types de compétences mais non pas au niveau de la synthèse générale, où la hiérarchie scolaire est bien respectée. L'hétérogénéité des compétences, notamment en CM2, doit être mise en relation avec le fait que le passage d'une classe à une autre est en principe automatique dans le primaire⁴ (du moins pour les CP1, CE1 et CM1) quel que soit le niveau des élèves ; par ailleurs, on n'accepte qu'un nombre limité de redoublements dans les autres classes. On peut en conclure qu'il y a certainement un manque de moyens et de techniques pédagogiques appropriées permettant d'équilibrer les niveaux.

Le saut très important observé entre les niveaux des CM2 et des 3^e peut trouver d'autres explications :

- le niveau de difficulté du test permet effectivement de bien mesurer les niveaux de cette tranche de scolarisés ;
- il y a une réelle progression entre les moyennes générales obtenues par les élèves de CM2 et par les élèves de 3^e ;
- la très forte sélection opérée à l'entrée en 6^e (seulement 10 % environ des élèves du CM2 passent dans le secondaire) explique que le niveau moyen de compétence des élèves en 6^e soit déjà nettement meilleur que celui des CM2 (cela resterait à démontrer en effectuant des tests auprès des élèves de 6^e).

Les résultats que nous avons obtenus ont montré très clairement que les compétences étaient plus affirmées à l'oral qu'à l'écrit d'une part et davantage en compréhension qu'en production d'autre part. Il paraît assez logique que l'acquisition d'une langue secondaire ou d'une langue « étrangère » suive cette progression : de l'oral à l'écrit et de la compréhension à la production. Mais il faut tout de même souligner un éventuel biais relatif à la quantité et la complexité des questions posées et des critères retenus dans le test. Pour être jugé compétent en production écrite, il faut satisfaire à un grand nombre de conditions et pouvoir produire une quantité importante de textes (phrases, mots, etc.) : c'est la condition première pour obtenir de bons résultats. Il semble donc que ce test d'évaluation mette la barre très haut en matière d'écrit et de production. Selon le test d'Abidjan, les « vrais » francophones doivent être des lettrés. Dans ce jeu, les jeunes élèves de CM2 du Burkina Faso ne sont pas favorisés : ils écrivent très peu et ils commencent seulement à maîtriser, oralement, la langue officielle.

⁴ Depuis la mise en œuvre du PDDEB, le passage est en principe automatique (pas de redoublement) au CP1, CE1 et CM1, et le redoublement limité dans les autres classes.

Il ressort que les élèves de CM2 ont des compétences essentiellement passives (compréhension), tandis que les élèves du secondaire parviennent à des compétences actives (production). La différence essentielle entre les élèves de troisième et de terminale se situerait au niveau de la production écrite. Les comportements actifs dans le maniement de la langue française sont rares en milieu rural (du moins dans le primaire). En revanche, quelques capacités de production apparaissent en zone urbaine. Sur un plan général, les résultats sont meilleurs à l'oral qu'à l'écrit, en compréhension qu'en production. Tel paraît bien être le mode d'appropriation du français à l'école. Les méthodes pédagogiques ne sont pas suffisamment orientées vers la pratique.

Dans l'ensemble, les niveaux en français sont faibles et disparates dans le primaire ; ils s'homogénéisent et s'améliorent en passant dans le secondaire. En bref, nous pouvons caractériser les élèves du primaire comme des « francophones de niveau indéterminé », des « francophones débutants ou potentiels ». Il faut attendre et atteindre les niveaux de troisième, voire de terminale, pour trouver des « francophones confirmés », le test mettant clairement en avant les difficultés pour atteindre un seuil correct en production écrite.

L'élève termine souvent sa scolarité primaire avec une faible maîtrise du français, notamment à l'écrit et en production. Généralement, son niveau ne lui permet pas « d'avoir une expression orale spontanée, naturelle », de « savoir s'exprimer oralement et par écrit » ou de « maîtriser la lecture et l'écriture de textes simples portant sur ses réalités quotidiennes ». Ce constat est relativement alarmant, mais il faut bien se rendre à l'évidence : dans les conditions historiques, socio-économiques et culturelles du Burkina Faso, à l'heure actuelle, ou bien il conviendrait de réviser fondamentalement les méthodes et les pratiques d'enseignement (en adoptant, par exemple, des méthodes d'enseignement bilingue dans des contextes appropriés et des conditions convenables), ou bien il faut prolonger la scolarisation pour que les élèves parviennent effectivement à un niveau de compétences minimales en français. En tout état de cause, la notion d' « éducation de base » devrait certainement être reconsidérée. Un complément d'apprentissage pour les sortants du primaire, axé sur une mise en pratique active des acquis, semble indispensable pour que l'école soit plus en phase avec la société. Par ailleurs, le niveau des élèves de 3^e, susceptibles d'être recrutés comme enseignants du primaire, devrait être sérieusement évalué et amélioré par des compléments de formation de façon à maintenir une certaine qualité de l'enseignement.

Les voies du développement sont étroites : elles passent par de l'ambition (long terme) et de la négociation (court terme). Comment répondre à des impératifs de quantité (augmenter le taux de scolarisation) tout en préservant la qualité de l'éducation ?

Bibliographie

BARRETEAU D. (éd.), 1998. *Système éducatif et multilinguisme au Burkina Faso. Recueil d'articles*, Ouagadougou, ORSTOM.

BARRETEAU D., BATIANA A. et YARO A., 1999. *Évaluation des niveaux des élèves des écoles satellites*, Ouagadougou, IRD - Université de Ouagadougou, AREB, 48 p.

CHAUDENSON R. (dir.), 1997. *L'évaluation des compétences linguistiques en français. Le test d'Abidjan*, Paris, CIRELFA - ACCT, Didier Érudition, 206 p.

LEMÉTAYER L.-G., 1999. *Le français au Burkina Faso. Évaluation des compétences en français des scolaires*, Mémoire de DEA de Linguistique générale appliquée, Université Paris V - René Descartes, 74 p.

YARO A., 2004. *Le français des scolaires au Burkina Faso : niveaux de compétences et déterminants de l'échec scolaire* (sous la direction de N. Nikièma et D. Barreteau), Université de Ouagadougou, Département de Linguistique, 602 p.