

INSS/CNRST

IRD

ATELIER DE RECHERCHE SUR L'ÉDUCATION AU BURKINA
AREB

Avec le soutien financier de

*La Coopération suédoise, la Coopération suisse, la Coopération française,
l'IRD, le CNRST, Écoliers du Monde / A et A, la BCB*

Colloque

*La recherche face aux défis de l'éducation
au Burkina Faso*

Ouagadougou, 19-22 novembre 2002

**EVALUATION DES COMPETENCES
ET RECHERCHE DES DETERMINANTS DE L'ECHEC SCOLAIRE**

Daniel BARRETEAU

Institut de Recherche pour le Développement

Anselme YARO

Université de Ouagadougou / Institut de Recherche pour le Développement

Séance : 9

« Langues et éducation »

Cette communication est une synthèse provisoire d'un programme de recherche, "Système éducatif et multilinguisme", mené au Burkina Faso de 1996 à 1999.¹

Le français, langue officielle au Burkina Faso, est la langue de l'administration et de l'enseignement. En dépit de son statut privilégié, elle reste peu pratiquée ; de fait, c'est une langue seconde pour la très grande majorité de ses locuteurs. Elle s'acquiert essentiellement par le biais de l'école (ou de centres d'alphabétisation), même si sa diffusion tend à se propager "spontanément" au niveau des familles et dans certains milieux (commerces, entreprises, administrations, lieux d'émigration...) ou par le truchement des médias. Les degrés de connaissance du français dépendent donc, très étroitement, des niveaux de scolarisation. La question se pose alors de l'appréciation des niveaux de compétence en français des scolarisés.

À quel niveau de scolarisation peut-on dire qu'un élève est véritablement "francophone" ? Pour répondre à cette question, nous avons procédé à des enquêtes par test auprès d'élèves de CM2, de 3ème et de terminale, dans trois localités : Ouagadougou, Fada N'Gourma et Koudougou-Réo. Nous en livrerons ici les principaux résultats.

Une autre étude, touchant des élèves du CM2 à la terminale, visait à évaluer les pratiques du français des scolaires, à partir d'un questionnaire comportant 21 "questions de contexte", les élèves devant se positionner, pour chaque question, dans une échelle de cinq valeurs. Outre la progression générale attendue, cette étude devait permettre de révéler la faiblesse de la "francophonie" dans certains secteurs.

En 1999, une évaluation des niveaux de compétence des élèves des écoles satellites a été menée en comparaison avec les niveaux des écoles classiques correspondantes. Cette évaluation devait aboutir à des résultats, très nets à cette époque, en faveur des écoles satellites (donc en faveur du bilinguisme scolaire). L'étude des déterminants laissait toutefois planer quelques inquiétudes sur l'extension et la pérennisation du projet.

Enfin, une série de recherches a été menée sur les déterminants de la non-scolarisation, de la déscolarisation et de l'échec scolaire. Selon les catégories de personnes interrogées, on s'attendait à ce que les points de vue divergent sensiblement ou se complètent.

La question centrale devait se concentrer, finalement, sur les pratiques langagières, les compétences et les représentations afin de situer la part du facteur linguistique dans l'échec scolaire.

¹ Ce programme de recherche, dirigé par Daniel Barreteau, a été mené dans le cadre de l'Unité de recherche "Savoirs et développement" de l'IRD. Des étudiants de l'Université de Ouagadougou y ont été associés, tout particulièrement Anselme Yaro, qui prépare une thèse de 3^{ème} cycle sur ce sujet, et d'autres étudiants qui y ont apporté leur concours : Issa Boro, Laura-Gaëlle Lemétayer, Ibrahim Ouattara, Sarata Traoré...

NIVEAUX DE COMPÉTENCE EN FRANÇAIS

Le test d'évaluation des compétences linguistiques en français, dénommé "Test d'Abidjan", comportait quatre séries d'exercices visant à mesurer les niveaux de compréhension et de production à l'oral, de compréhension et de production à l'écrit.² Il consistait à répondre à des questions orales et écrites, à décrire des événements à partir d'images, à remplir des cases dans des exercices à trous ou à répondre à des questions à choix multiples. Le barème de notation était équilibré de manière à comparer la compréhension orale et la production orale, d'une part, la compréhension écrite et la production écrite, d'autre part, chaque série comptant 100 points. Un "seuil minimal individuel de compétences" en français ("SMIC francophone") était fixé à 350 / 400 points, soit une moyenne de 8,75 / 10.

En fait, compte tenu de la faiblesse des résultats obtenus (seulement 73,3% des terminales, 38,3% des 3èmes et 2,5% des CM2 ont atteint le score de 350 points), il nous est apparu plus judicieux de parler de niveaux de compétence, en distinguant plusieurs paliers : le niveau 10 représente le maximum ; le niveau 9 regroupe les moyennes de 9 à 9,9 ; le niveau 8, les notes de 8 à 8,9, etc. Une appréciation "sévère" de la situation tendrait à placer la barre au niveau 9 pour caractériser des francophones "confirmés", tandis qu'une évaluation plus réaliste la situerait au niveau 8. Les résultats seront présentés ici sous forme de moyennes sur dix, ou de pourcentages d'élèves parvenus à tel ou tel niveau.

Les tests ont touché 240 élèves (10 élèves x 24 classes), soit 120 élèves de CM2, 60 élèves de 3ème et 60 élèves de terminale. Les classes et les élèves ont été choisis en fonction de leurs résultats scolaires, à raison de dix élèves par classe. Ainsi, par exemple, sur une classe de 50 élèves, on a sélectionné le 1er, le 6ème, le 11ème, etc. Les élèves choisis résidaient en milieu urbain (Ouagadougou), semi-urbain et rural (Fada N'Gourma et Koudougou-Réo).

Les résultats des évaluations apparaissent dans les tableaux 1, 2, 3 et 4.

Dans la matrice doublement ordonnée présentée ci-après (les élèves sont classés du 1^{er} au 10^{ème} et les classes suivant leurs moyennes), on a souligné les moyennes supérieures à 8/10. On observe que 16 élèves de CM2 sur 120 (soit 13%) atteignent le SMIC francophone ; en revanche, 9 élèves de 3ème sur un total de 60 (soit 15%) n'atteignent pas ce niveau.

Le tableau reprend la moyenne de chaque groupe scolaire. En moyenne, aucune classe de CM2 ne parvient au SMIC francophone ; les classes de 3ème se situe entre 8 et 8,8/10 ; les moyennes des terminales sont concentrées autour de 8,9 et 9/10.

² Extrait de Barreteau et Yaro (2000 b).

Tableau 1. MOYENNES INDIVIDUELLES DES ÉLÈVES

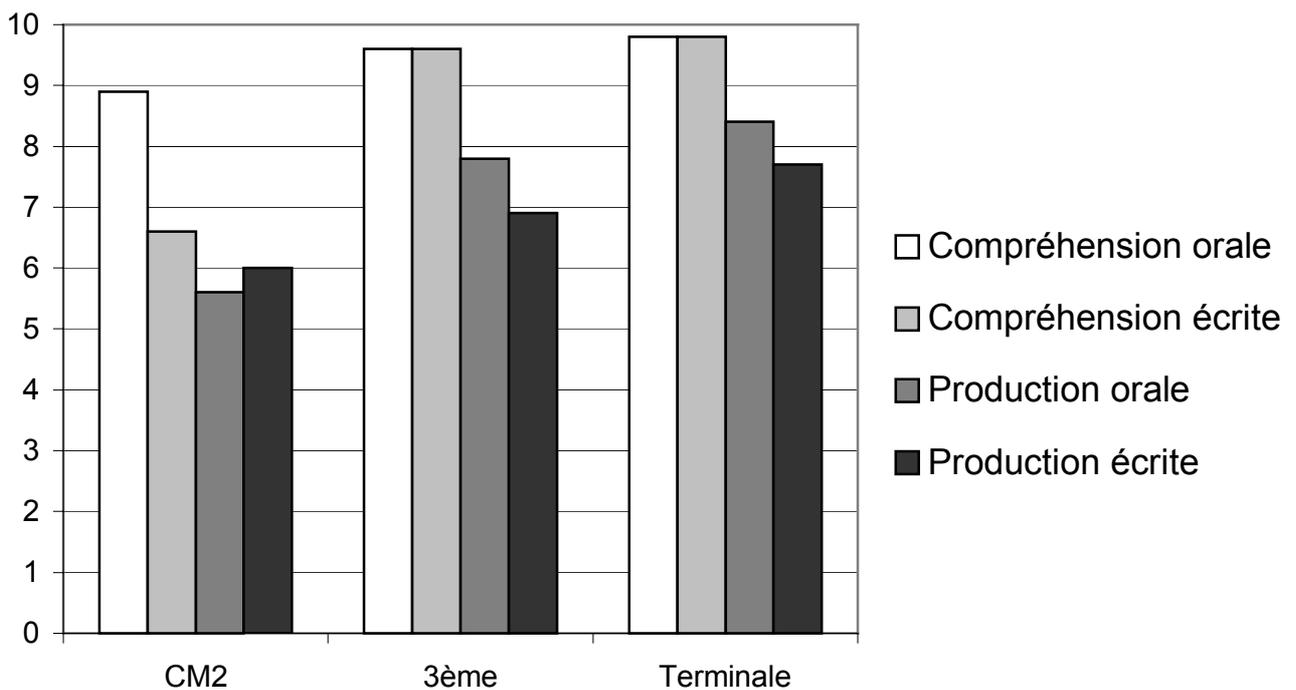
	CM2											3ème						Terminale						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1	7,3	7,6	8,8	7,9	8,3	7,7	8,0	8,4	8,9	8,9	8,5	8,6	8,9	9,4	8,9	9,4	9,4	9,4	9,2	9,2	9,3	9,3	9,5	9,6
2	7,1	7,4	7,7	7,9	7,9	7,4	7,7	7,9	8,0	8,4	8,2	8,5	8,8	8,8	8,8	9,2	9,3	9,2	9,2	9,1	9,2	9,2	9,3	9,5
3	6,9	6,8	7,2	6,6	7,4	7,3	7,6	7,3	7,9	8,0	7,8	8,4	8,6	8,5	8,5	9,1	8,9	9,1	9,2	9,1	9,2	9,1	9,2	9,4
4	6,6	6,4	7,0	6,5	7,2	7,2	6,9	7,3	7,4	7,7	7,6	8,4	8,4	8,5	8,5	8,9	8,8	9,1	9,2	9,0	8,9	9,1	9,2	9,4
5	6,5	6,3	6,7	6,5	6,9	7,1	6,9	7,0	7,2	7,3	7,5	8,3	8,2	8,3	8,4	8,8	8,7	8,9	9,0	9,0	8,9	9,1	9,1	9,4
6	6,2	5,7	5,7	6,1	6,4	6,9	6,9	6,9	7,1	7,3	7,4	7,9	8,0	8,3	8,3	8,8	8,7	8,9	8,9	8,9	8,9	9,0	9,0	8,8
7	6,0	5,7	5,2	6,0	5,8	6,6	6,9	6,5	6,8	7,1	6,9	7,5	7,7	8,2	8,3	8,5	8,5	8,8	8,8	8,9	8,8	8,8	8,9	8,8
8	5,5	5,4	4,8	5,5	5,8	6,5	6,3	6,4	6,7	5,7	6,8	6,9	7,6	8,1	8,3	8,1	8,3	8,5	8,7	8,6	8,8	8,8	8,6	8,7
9	4,5	5,4	4,7	5,4	5,6	5,8	5,7	5,4	5,9	5,7	6,6	6,8	7,5	7,7	8,2	7,8	8,1	8,4	8,4	8,6	8,7	8,6	8,5	8,6
10	4,2	5,2	4,0	4,3	5,5	5,6	5,3	5,4	5,0	5,2	6,3	6,3	7,2	7,6	7,2	7,4	8,1	8,2	8,0	8,5	8,3	8,3	8,4	8,1
M	6,1	6,2	6,2	6,3	6,7	6,8	6,8	6,9	7,1	7,1	7,4	7,7	8,1	8,3	8,3	8,6	8,7	8,8	8,9	8,9	8,9	8,9	9,0	9,0

Ordre	Niveau	Localité	Ecoles	Moyenne
1	CM2	Koudougou-Réo	Toukon	6,1
2	CM2	Ouagadougou	Steve Bicko A	6,2
3	CM2	Koudougou-Réo	Banankyo	6,2
4	CM2	Koudougou-Réo	École Song-Taaba (Koudougou)	6,3
5	CM2	Fada N'Gourma	École Centre A	6,7
6	CM2	Ouagadougou	Cité 1200 logements	6,8
7	CM2	Fada N'Gourma	École St Joseph	6,8
8	CM2	Fada N'Gourma	École Centre C	6,9
9	CM2	Fada N'Gourma	École Centre B	7,1
10	CM2	Koudougou-Réo	École Centre A (Koudougou)	7,1
11	CM2	Ouagadougou	Sig-Noghin	7,4
12	CM2	Ouagadougou	Goughin Nord B	7,7
13	3ème	Fada N'Gourma	Lycée Diaba Lompo	8,1
14	3ème	Fada N'Gourma	Lycée Privé Yenbuaro	8,3
15	3ème	Koudougou-Réo	Lycée Wend-Songda	8,3
16	3ème	Ouagadougou	Lycée Municipal Vénégré	8,6
17	3ème	Koudougou-Réo	Lycée Provincial de Koudougou	8,7
18	3ème	Ouagadougou	Lycée Philippe Zinda Kaboré	8,8
19	Terminale	Fada N'Gourma	Lycée Diaba Lompo	8,9
20	Terminale	Koudougou-Réo	Lycée Wend-Songda	8,9

21	Terminale	Ouagadougou	Lycée Municipal Vénégré	8,9
22	Terminale	Koudougou-Réo	Lycée Provincial de Koudougou	8,9
23	Terminale	Fada N'Gourma	Lycée Diaba Lompo	9,0
24	Terminale	Ouagadougou	Lycée Philippe Zinda Kaboré	9,0

Tableau 2. MOYENNES GÉNÉRALES AUX DIFFÉRENTS TESTS

	COMPRÉHENSION ORALE	COMPRÉHENSION ÉCRITE	PRODUCTION ORALE	PRODUCTION ÉCRITE	MOYENNE GÉNÉRALE
CM2	8,9	6,6	5,6	6,0	6,8
3ème	9,6	9,6	7,8	6,9	8,5
Terminale	9,8	9,8	8,4	7,7	8,9

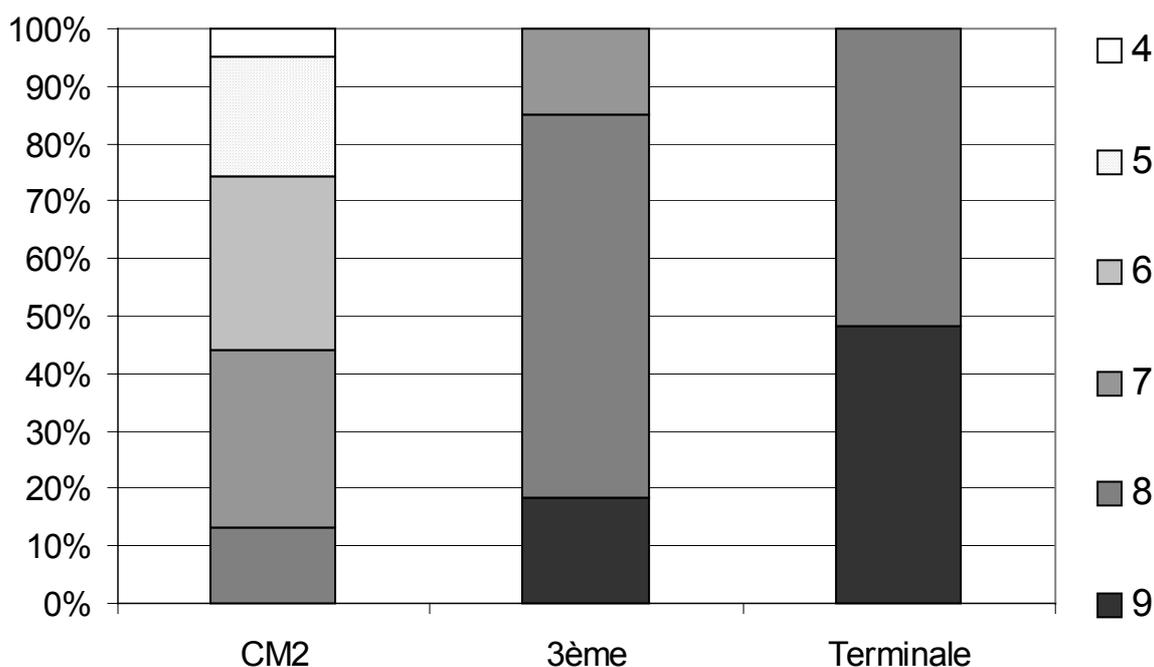


Les résultats, exprimés en moyennes par niveau, sont généralement meilleurs à l'oral qu'à l'écrit, tant en compréhension qu'en production. Ils progressent, bien entendu, d'un niveau d'étude à l'autre. Les différences entre les types de compétence tendent à s'estomper au fur et à mesure de l'avancée des études. Le test de compréhension orale (certainement plus abordable que les autres) a donné de bons résultats à tous les niveaux, y compris au CM2. La compréhension d'un

français oral de base semble acquise au niveau CM2 (niveau de compétence "passive"). Dans le secondaire se développent les compétences à l'écrit et les capacités de production (compétence "active"), mais ces dernières restent faibles.

Tableau 3. MOYENNES GÉNÉRALES PAR NIVEAUX D'ÉTUDE
exprimées en pourcentages

	9	8	7	6	5	4
CM2	0	13,3	30,8	30	20,8	5
3ème	18,3	66,7	15	0	0	0
Terminale	48,3	51,7	0	0	0	0
Moyenne	16,7	36,3	19,2	15	10,4	2,5



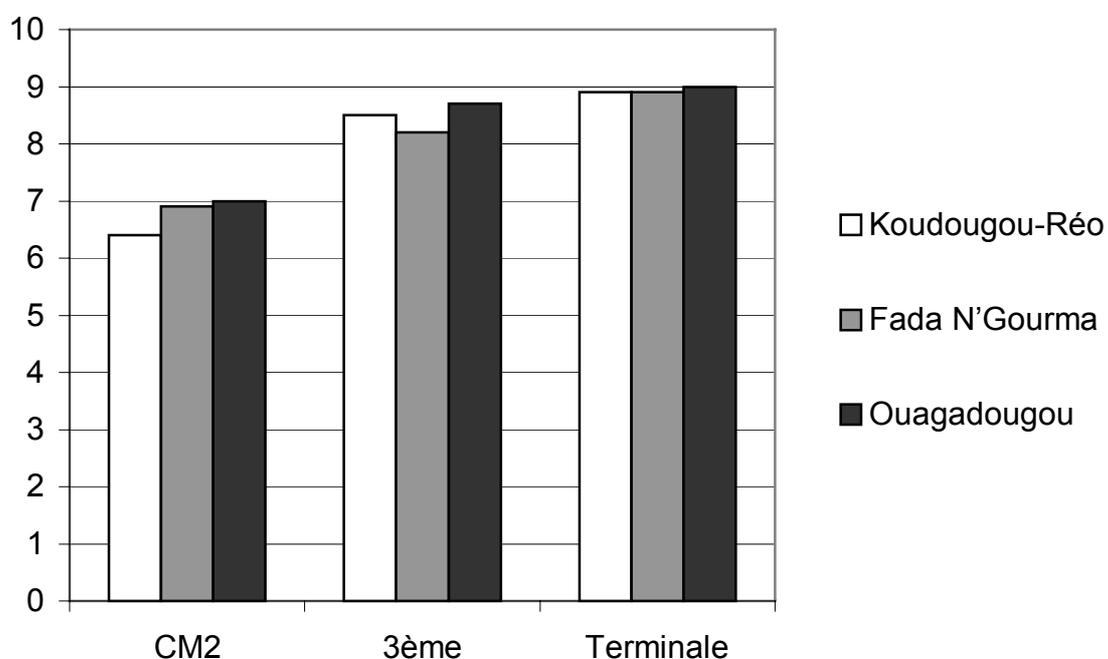
Le tableau et le graphique ci-dessus reprennent les moyennes par niveau d'étude exprimées ici en pourcentages d'élèves par seuil atteint.

Les niveaux sont très hétérogènes en CM2. En revanche, ils sont plus concentrés en 3ème et en terminale. Le milieu environnant compte certainement pour beaucoup dans le mode d'acquisition du français les premières années. Par la suite, compte tenu des sélections successives, d'une part, d'une relative

homogénéité des pratiques du français et des méthodes d'enseignement, d'autre part, les niveaux des élèves du secondaire s'améliorent et s'uniformisent. On remarquera que le niveau 8 est atteint par 100% des terminales, 85% des troisièmes et 13% des élèves de CM2.

Tableau 4. MOYENNES GÉNÉRALES PAR ZONE

	Koudougou-Réo	Fada N’Gourma	Ouagadougou
CM2	6,4	6,9	7,0
3ème	8,5	8,2	8,7
Terminale	8,9	8,9	9,0
Moyenne	7,9	8,0	8,2



On peut établir une certaine hiérarchie entre le milieu rural (Koudougou-Réo), le milieu semi-rural (Fada N’Gourma) et le milieu urbain (Ouagadougou), les écoles primaires dans les environs de Réo étant situées en milieu rural. On observe que les avantages du milieu urbain se font surtout sentir dans les premiers niveaux d’études : les résultats sont tout à fait comparables en terminale.

PRATIQUE DU FRANÇAIS PAR LES SCOLAIRES

Afin d'évaluer les degrés de pratique du français par les scolaires, le questionnaire suivant a été administré à 1600 élèves du CM2 à la terminale, en milieu urbain et rural (Ouagadougou, Koudougou, Réo, Fada N'Gourma), à raison de 50 élèves par classes (50 élèves x 8 classes x 4 localités).

Questionnaire

Nom de l'établissement scolaire :

Classe :

Sexe : masculin / féminin Année de naissance :

Lieu et date de l'enquête :

[1] Pour vous, les études sont	très difficiles	difficiles	normales	faciles	très faciles
--------------------------------	-----------------	------------	----------	---------	--------------

[2] Vous comprenez le français	très mal	mal	assez bien	bien	très bien
--------------------------------	----------	-----	------------	------	-----------

[3] Vous parlez le français	très mal	mal	assez bien	bien	très bien
-----------------------------	----------	-----	------------	------	-----------

[4] Vous parlez le français	jamais	rarement	parfois	souvent	très souvent
-----------------------------	--------	----------	---------	---------	--------------

Vous parlez le français	jamais	rarement	parfois	souvent	très souvent
[5] en famille					
[6] avec des amis en dehors de l'école					
[7] sur les marchés					
[8] sur la cour de récréation					
[9] dans un cadre administratif (poste...)					

La radio et la télévision	jamais	rarement	parfois	souvent	très souvent
[10] Vous suivez des émissions de radio en français					
[11] Vous regardez des programmes de télé en français					

En dehors de l'école	jamais	rarement	parfois	souvent	très souvent
[12] Vous écrivez en français					
[13] Vous lisez en français					

En dehors de l'école, vous lisez	jamais	rarement	parfois	souvent	très souvent
[14] des lettres					
[15] des journaux ou revues					
[16] des livres scolaires					
[17] des romans et autres ouvrages littéraires					
[18] des manuels techniques					

En dehors de l'école, vous écrivez	jamais	rarement	parfois	souvent	très souvent
[19] des lettres					
[20] des messages					
[21] des listes					

Résultats obtenus

Aux cinq degrés possibles de réponse (0, 1, 2, 3, 4), nous avons attribué les notes respectives de 0, 2,5, 5, 7,5 et 10.

0	très difficile	très mal	jamais	0
1	difficile	mal	rarement	2,5
2	normal	assez bien	parfois	5
3	facile	bien	souvent	7,5
4	très facile	très bien	très souvent	10

Moyennes générales sur les dix paramètres les plus discriminants

Pour cette étude, nous n'avons retenu que les dix réponses les plus significatives, i.e. celles qui présentaient les écarts les plus importants.

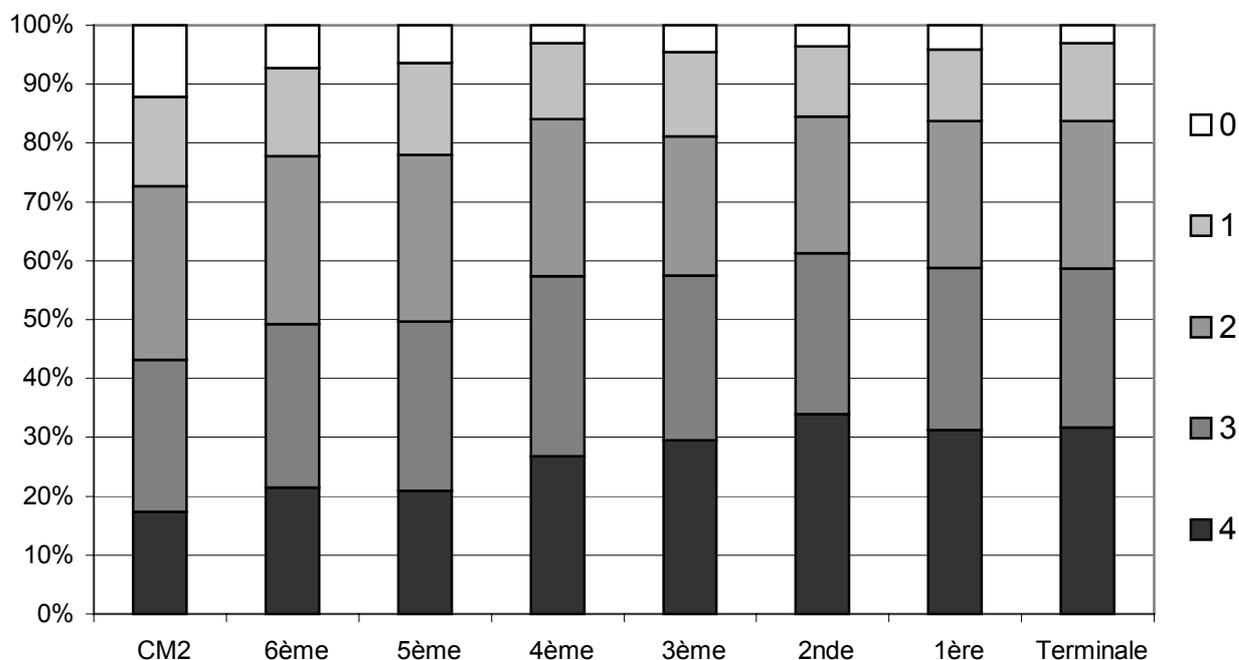
13	Vous lisez en français	8,7
11	Vous regardez des programmes de télé en français	8,4
12	Vous écrivez en français	8,3
8	Vous pratiquez le français sur la cour de récréation	7,6
10	Vous suivez des émissions de radio en français	7,4
6	Vous pratiquez le français avec des amis en dehors de l'école	7,2
15	Vous lisez des journaux ou revues	6,3
17	Vous lisez des romans et autres ouvrages littéraires	6,2
14	Vous lisez des lettres	5,7
19	Vous écrivez des lettres	5,5

Q/Cl.	CM2	6e	5e	4e	3e	2nde	1ère	T	MOY	ECART
13	7,5	8,2	8,7	8,5	8,8	8,8	9,4	9,4	8,7	0,45
11	8,0	7,4	7,7	8,8	8,4	8,9	8,9	9,1	8,4	0,53
12	7,0	8,0	8,3	8,3	7,6	8,9	9,2	9,4	8,3	0,62
8	6,2	7,2	7,8	7,8	7,1	8,2	7,9	8,6	7,6	0,58
10	5,6	6,6	7,3	7,9	6,8	8,0	8,2	8,4	7,4	0,78
6	6,0	6,9	6,8	7,3	6,6	7,9	7,4	8,3	7,2	0,58
15	3,0	5,7	5,5	6,9	7,4	7,5	7,3	7,3	6,3	1,19
17	2,0	5,6	5,7	6,9	7,9	7,4	7,4	6,8	6,2	1,33
14	4,0	5,4	5,9	6,1	7,4	6,3	5,8	5,0	5,7	0,70
19	4,0	4,7	6,0	5,8	6,3	6,6	5,7	4,8	5,5	0,74
MOY	5,3	6,6	7,0	7,4	7,4	8,0	7,8	7,7	7,1	0,64

Dans cette matrice, nous voyons apparaître une progression du CM2 à la 3ème, puis une certaine stagnation de la 2nde à la terminale. Si l'on pouvait suivre la même cohorte durant toute la scolarité, on s'attendrait à une progression régulière. Les enquêtes ayant été menées à la même période sur l'ensemble des groupes, il est normal que quelques irrégularités se font jour ici et là.

Pourcentages de réponses par niveaux

	0	1	2	3	4	3-4
CM2	12,1	15,2	29,5	25,8	17,4	43,2
6ème	7,3	15,0	28,5	27,8	21,5	49,3
5ème	6,4	15,6	28,3	28,8	20,9	49,7
4ème	3,0	13,0	26,7	30,6	26,8	57,4
3ème	4,5	14,4	23,6	27,9	29,5	57,4
2nde	3,6	11,9	23,2	27,3	33,9	61,2
1ère	4,1	12,2	24,9	27,6	31,2	58,8
Terminale	3,0	13,3	25,1	27,0	31,7	58,7



Si l'on se base sur les niveaux cumulés 3-4, on observe une progression relativement constante, avec des paliers successifs : CM2 (43%), 6ème-5ème (49%), 4ème-3ème (57%), 2nde-1ère-terminale (58-60%). On peut considérer que le niveau de 4ème-3ème constitue un certain seuil quant à la pratique du français : à ce niveau, près de 60% des élèves déclarent pratiquer le français "bien" ou "très bien", "souvent" ou "très souvent". La nature des questions posées explique probablement la stagnation, voire la relative régression, de la 2nde à la terminale.

ÉVALUATION DES NIVEAUX DES ÉLÈVES DES ÉCOLES SATELLITES

En 1999, nous avons procédé à une évaluation des niveaux de compétence des élèves de CE1 des écoles satellites (ES, où l'enseignement initial se fait dans les langues maternelles) en comparaison avec les niveaux des élèves des "écoles-mères" correspondantes ou "écoles classiques" (EC).³

Des tests ont été administrés dans la totalité des écoles satellites (31 écoles) et dans les "écoles-mères" correspondantes (25 écoles ayant répondu aux questionnaires). Les enquêtes ont touché, au total, 849 élèves des écoles satellites et 983 élèves des écoles classiques. Trois séries de résultats ont été obtenues et comparées : un test général, en français et en mathématiques ; un test, plus poussé, de compétence en français (qui s'est inspiré du "Test d'Abidjan") ; et le relevé des notes aux compositions trimestrielles (tout cela pour les classes de CE1).

Par ailleurs, un questionnaire, adressé aux directeurs d'école, visait à inventorier les déterminants des réussites et des échecs.

Résultats des évaluations (moyennes sur 10)

♦ Test général

<i>Epreuves</i>	Dictée	Grammaire	Conjugaison	Vocabulaire	Opérations	Problème
ES	5,2	5,4	4,7	5,8	7,6	5,7
EC	3,5	3,4	2,7	4,3	4,9	2,5

<i>Disciplines</i>	Français	Mathématiques	Moy. gén.
ES	5,3	6,6	5,7
EC	3,5	3,7	3,5

♦ Test de compétence en français

<i>Catégories</i>	Compr. orale	Prod. orale	Compr. écrite	Prod. écrite
ES	6,7	3,1	2,1	4,4
EC	6,9	3,1	1,2	3,8

<i>Synthèse</i>	Oral	Ecrit	Compréhension	Production	Moyennes
ES	4,9	3,2	4,4	3,7	4,1
EC	5	2,5	4,1	3,4	3,8

♦ Notes aux compositions trimestrielles

	1er trim.	2ème trim.	3ème trim.	Moy. annuelle
ES	5,6	5,5	5,3	5,5
EC	4,6	4,5	4,8	4,6

³ Extrait de Barreteau, Batiana et Yaro (1999). Voir les résultats, notamment à la baisse pour les écoles satellites, de l'enquête récente menée par André Batiana et Anselme Yaro, en 2002.

♦ Comparaison entre les trois séries de résultats

	Test général	Test français	Notes trimestrielles	Moyennes
ES	5,7	4,1	5,5	5,1
EC	3,5	3,8	4,6	3,9

Au vu de cette synthèse, il ressort que les écoles satellites ont partout obtenu, en 1999, de meilleurs résultats que les écoles classiques. Les moyennes au test général sont comparables à celles des notes trimestrielles tandis que le test de compétence en français a donné des résultats plus faibles, avec moins de contraste entre les écoles satellites et les écoles classiques.

Il est à noter que le test général et les notes trimestrielles correspondaient à des exercices usuels pour les élèves tandis que le test de français comportait des innovations importantes quant à la forme des questions posées (exercices à trous, questions à choix multiple, description d'une scène à partir d'images...).

Déterminants de la réussite et de l'échec scolaire

Dans le tableau suivant, on a retenu les paramètres les plus significatifs, qui pourraient expliquer les différences entre les écoles satellites et les écoles classiques (sans compter le fait, extrêmement important, que l'enseignement initial se fait dans la langue maternelle).

<i>Déterminants</i>	ES	EC
Suivi par un superviseur ou un conseiller	7,2	1,5
Effectifs	8,3	4,1
Réunions de l'A.P.E.	8,4	6,3
Fréquentation scolaire	5,8	4,6
Formation continue	9,3	8,3
Distance entre l'habitation des élèves et l'école	8,6	7,8
Disponibilité (présence/absence) des enseignants	6,9	6,2
Nombre de manuels de français	1,9	3,3
Nombre de manuels de maths	1	2,5
Résidence des maîtres dans le village	5,2	8,7
Formation initiale des enseignants (2ans / 2 mois)	0	5,6
<i>Moyennes</i>	5,7	5,3

Au total, sept paramètres sont plus favorables aux ES contre quatre facteurs mieux orientés pour les EC.

Parmi les facteurs favorables aux écoles satellites, on relève surtout le suivi par les superviseurs, auquel on peut ajouter la formation continue, et le fait que les effectifs sont plus réduits. La régularité des réunions des Associations de parents d'élèves (A.P.E.), la plus grande disponibilité des enseignants et la meilleure fréquentation scolaire semblent traduire une meilleure intégration de l'école dans le milieu. L'implantation des écoles satellites se révèle un facteur important (moindre distance de l'école par rapport à l'habitat).

Parmi les facteurs plus favorables aux écoles classiques, on note une meilleure formation initiale et la mise à disposition de plus de manuels (mais la situation n'y est pas très brillante non plus).

Afin de pousser l'étude des corrélations entre déterminants et résultats au test général (TG), on n'a pris en considération que les cas extrêmes, en sélectionnant, d'une part, les cinq "meilleures" écoles (A) et, d'autre part, les cinq écoles les "moins performantes" (B) de chaque type d'écoles.

SATELLITES (A)	Dét.	TG	CLASSIQUES (A)	Dét.	TG
Dapili	8,8	9,6	Réo Secteur 7	7,6	4,7
Noungou	7,6	8,3	Tiéri	6,6	6,3
Cisségué	6,6	7,2	Roumtenga	6,3	4,8
Vour	5,8	8	Fada Centre B	5,8	7,1
Bantara	4,5	8,7	Dioléna	5,4	5,1
Moyennes ES (A)	6,7	8,4	Moyennes EC (A)	6,3	5,6

SATELLITES (B)	Dét.	TG	CLASSIQUES (B)	Dét.	TG
Guiba Sorogho	6,5	3,5	Nobéré	7,5	2,1
Kaali	6,4	3,6	Nobili	6,3	2,6
Kokora	6,4	4,1	Bogandé A	5,8	1,5
Ekoulpoun	6,3	1,5	Loumana	5,3	1,8
Gomoré	5,8	4	Réo Secteur 4	5	0,8
Moyennes ES (B)	6,3	3,3	Moyennes ES (B)	6	1,8

Le tableau suivant présente une synthèse :

	Déterminants	Test général
Satellites A	6,7	8,4
Classiques A	6,3	5,6
Satellites B	6,3	3,3
Classiques B	6	1,8

Globalement, en sélectionnant les cas les plus typiques, une corrélation apparaît entre les déterminants de réussite et les résultats au test général (taux de corrélation de 0,94 d'après le tableau de synthèse), malgré la faiblesse des écarts pour les déterminants. Les écarts seraient plus évidents si l'on ne retenait que les critères les plus significatifs. Il y a donc bien des facteurs externes de réussite scolaire, même si les déterminants ne sont pas systématiques, cas par cas. Il faut aussi tenir compte du fait que les réponses données par les directeurs d'école gagneraient parfois à être précisées, au vu des résultats obtenus.

Les préoccupations majeures des écoles satellites sont les conditions de vie des enseignants et la formation des maîtres ; vient ensuite le manque de documents et de matériel. Pour simplifier, on peut dire que ce sont des problèmes structurels et matériels qui se posent surtout dans les écoles satellites. Quant aux écoles classiques, les principaux sujets de préoccupation sont le manque de collaboration des parents, les problèmes de fréquentation scolaire et la motivation des enseignants, soit plutôt des problèmes d'ordre relationnel.

Conclusions

Il ressort très clairement des différents tests et des résultats scolaires présentés et analysés ici que les écoles satellites (ES) présentent de meilleurs résultats par rapport aux écoles classiques (EC). Cette situation peut s'expliquer par plusieurs facteurs.

- ♦ Le premier facteur qui justifie les performances dans les ES est incontestablement d'ordre linguistique. La méthode d'enseignement bilingue (langue nationale / français) améliore la qualité de l'enseignement.

- ♦ Le deuxième facteur est lié au choix du maître. Bien qu'il bénéficie d'une formation initiale très limitée (deux mois), le maître arrive à bien encadrer ses élèves et à les intéresser à l'école. Les enseignants des ES sont issus de la communauté. Cela a une forte incidence sur le développement intellectuel et psychoaffectif de l'enfant. On peut penser aussi que le fait que l'enseignant a la charge des enfants de son milieu est plus motivant. Il se sent investi d'une mission.

- ♦ Le troisième facteur qui justifie le succès des ES est lié à l'implication des parents d'élèves dans le fonctionnement de l'école. L'école est leur affaire et ils se sentent responsables d'elle. Ce n'est plus cette école "parachutée" par l'autorité administrative sans que les bénéficiaires ne soient consultés.

- ♦ Du fait qu'il y a une continuité linguistique entre la salle de classe et la maison des enfants, une continuité géographique (l'école est implantée dans le village) et une continuité sociale (le maître est issu de la communauté), l'école n'est plus perçue par les écoliers comme une institution étrangère à son environnement. L'école est désormais intégrée au milieu naturel de l'enfant.

- ♦ Le nombre peu élevé des élèves dans les classes des ES (29 élèves en moyenne par classe) a son importance. C'est un facteur favorable dans la mesure où le maître arrive beaucoup plus facilement à suivre individuellement ses élèves contrairement aux EC où les effectifs sont fort importants (48 élèves en moyenne dans notre échantillon).

Cependant des inquiétudes se présentent à l'horizon.

La première inquiétude concerne le devenir des élèves des ES. En effet, l'enseignement bilingue préconisé par les ES concernent les trois premières années (CP1, CP2, CE1). A partir du CE2, les élèves issus de ces écoles doivent rejoindre les "écoles-mères". Le changement de cadre, de maître et de méthode permettront-ils de sauvegarder les acquis de ces élèves ? Il nous semblerait plus logique, si l'on voulait conclure à un succès réel des ES, de normaliser ces écoles en les dotant de l'ensemble des classes pour en arriver à un cycle primaire complet.

La deuxième inquiétude porte sur le lieu d'implantation des ES. L'argumentation qui a consisté à favoriser des localités qui n'avaient pas d'école à proximité et le choix de villages monolingues se justifiaient à certains égards. Cependant, on peut relever que l'expérimentation a pour objet premier de tester l'enseignement bilingue afin de trouver une solution aux échecs scolaires au Burkina Faso. Si l'enseignement bilingue est conçu pour corriger ces écueils, on est en droit d'attendre une expérimentation de ces écoles bilingues en zone urbaine.

Avec ces nouvelles conditions (cycle complet et extension de l'expérience en zone urbaine), on ne devrait plus désigner ces écoles expérimentales comme des écoles "satellites" mais parler dorénavant d'écoles "bilingues".

Le statut des enseignants des ES peut soulever quelques inquiétudes quant aux espoirs suscités par les présents résultats. Ils sont recrutés comme contractuels avec un statut précaire, contrairement à leurs collègues des écoles classiques. Leur motivation actuelle pourrait s'estomper avec le temps et cela pourrait avoir des incidences graves sur leurs activités pédagogiques.

Dans ce contexte, les questions auxquelles il est urgent d'apporter des réponses sont de savoir comment cette extension ou cette généralisation pourrait se faire et quand elle pourrait se faire. Cela ne va pas sans soulever quelques problèmes.

La première des questions est liée à la situation de plurilinguisme qui caractérise le Burkina Faso. Dans une perspective d'extension du projet, la première difficulté à laquelle l'enseignement bilingue se heurterait, ce serait le choix de la langue d'enseignement dans certaines zones où, malgré la présence d'une langue véhiculaire, des minorités pourraient se sentir brimées. Beaucoup de langues n'ont pas encore fait l'objet de description scientifique suffisante. Elles ne sont pas suffisamment instrumentalisées. Leur utilisation dans l'enseignement bilingue nécessiterait un travail préalable par les sous-commissions des langues concernées.

Outre les problèmes liés à la multiplicité des langues, il y a la question de la formation des enseignants. La généralisation de la méthode des ES nécessiterait la réorganisation de la gestion des ressources humaines au niveau du MEBA pour tenir compte du facteur linguistique. Cela pourrait se faire assez vite si la volonté politique était affirmée mais il restera l'importante question du recyclage des maîtres. La quasi totalité des enseignants du primaire ne savent ni lire, ni écrire dans les langues nationales. Cela constitue un handicap de taille pour la généralisation de la nouvelle école.

Du point de vue de la formation des enseignants, aussi paradoxal que cela puisse paraître, il semble que la formation à l'enseignement bilingue, qui ne dure que deux mois, suffise à donner aux enseignants les compétences nécessaires pour tenir une classe. Les enseignants des EC, quant à eux, reçoivent deux ans de formation dans les écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP) mais, au regard de la présente évaluation, on ne peut pas dire que cela soit pour autant plus efficace. Il est vrai que les maîtres des ES bénéficient d'un suivi régulier des superviseurs, ce qui n'est pas le cas pour ceux des EC qui ne reçoivent la visite du conseiller ou de l'inspecteur que dans le cadre des examens professionnels. On pourrait imaginer que le programme de formation des enseignants des ES soit généralisé, ce qui permettrait d'avoir une durée de formation initiale plus courte et un suivi plus fréquent et régulier par les conseillers pédagogiques et les inspecteurs. En réduisant la durée de la formation initiale, on pourrait, en revanche, investir davantage dans les opérations de suivi afin de permettre aux superviseurs d'être plus présents sur le terrain pour l'encadrement des enseignants.

Pour conclure, on peut dire que l'espoir que suscitent les résultats de la présente évaluation est justifié. Cependant, on ne doit pas perdre de vue qu'il s'agit d'une expérimentation qui s'est faite dans des conditions particulières et que la généralisation ou l'extension de ce type d'école requiert plus de précautions. En tout état de cause, on retiendra au moins deux leçons : la première est que l'enfant apprend mieux dans sa langue et la seconde, c'est que la longue durée de la formation des enseignants n'est pas un gage de bons résultats. Un suivi régulier des enseignants semblerait plus approprié pour consolider les acquis.

RESULTATS D'UNE ENQUÊTE SOCIOLINGUISTIQUE AUPRES DE NON-SCOLARISES

Une enquête de type exploratoire a été menée auprès de 177 jeunes non-scolarisés en ville (Ouagadougou, Koudougou, Réo), mais aussi en milieu rural (Léo, Tiodié, Vilibongo, Napone). Nous analyserons ici leurs positions vis-à-vis des scolarisés et de l'école, de l'apprentissage du français et des langues nationales, et de l'avenir de leurs enfants...⁴

1. Comment considères-tu les gens qui sont allés à l'école ?

Les scolarisés vivent bien	155 réponses	88%
Les filles scolarisées sont heureuses	6 réponses	3%
La non-scolarisation est mal vécue	7 réponses	4%
La situation de non-scolarisation est acceptée	9 réponses	5%

2. Si tu en avais la possibilité, est-ce que tu souhaiterais apprendre à lire et à écrire ?

OUI	174 réponses	98%
NON	3 réponses	2%

3. Est-ce que tu irais plus facilement dans une école, s'il y avait des écoles pour des jeunes gens, où tu pourrais t'inscrire même de 12 à 15 ans ?

Facile	110 réponses	74%
Difficile ou impossible	3 réponses	2%

4. Est-ce que tu souhaiterais apprendre à lire et à écrire d'abord dans ta langue maternelle ?

surtout ou exclusivement en français	123 réponses	69%
d'abord ou aussi dans sa langue maternelle	54 réponses	31%

5. Est-ce que tu souhaiterais apprendre d'autres langues ?

L'arabe, le moore, le jula et l'anglais sont parfois cités.

6. Est-ce que tu aimerais connaître le français ?

OUI	172 réponses	97%
NON	5 réponses	3%

7. Qu'est-ce qui compte le plus pour obtenir un métier : savoir lire et écrire dans sa langue maternelle ou en français ?

français	173 réponses	98%
----------	--------------	-----

⁴ Ces données ont été partiellement exploitées par Barreteau *et al.* (1999).

langue maternelle (nuni et moore)	4 réponses	2%
-----------------------------------	------------	----

8. Si tu avais des enfants un jour, est-ce que tu les mettrais à l'école ? Si oui, pourquoi ?

Scolarisation classique pour tous	142 réponses	80%
Scolarisation partielle	18 réponses	10%
Ecole classique et école coranique ou franco-arabe	9 réponses	5%
Ecole franco-arabe	4 réponses	2%
Distinction entre les garçons et les filles	2 réponses	1%
Des femmes qui ne peuvent pas se prononcer	2 réponses	1%

Ces tableaux pourraient se passer de commentaires tellement les résultats sont éloquents. Les non-scolarisés considèrent les scolarisés comme leur étant supérieurs, vivant bien, ayant plus d'atouts pour réussir... Ils souhaiteraient apprendre à lire et à écrire. S'ils avaient la possibilité de s'inscrire dans une école pour des jeunes de 12 à 15 ans (du genre CEBNF), ils le feraient volontiers (certains ont refusé cette hypothèse en pensant à un système d'alphabétisation). Ils souhaiteraient apprendre à lire surtout ou exclusivement en français. C'est la langue qu'ils souhaiteraient apprendre car, pour eux, c'est la langue qui compte le plus pour obtenir un métier. Enfin, l'espoir d'une évolution est certainement permis dans la mesure où, dans leur majorité, ils souhaiteraient mettre leurs enfants à l'école (avec quelques réserves parfois).

Cette enquête, reposant sur un échantillon limité et mené dans une région particulière, mériterait certainement d'être élargie. Mais au vu des résultats acquis, on ne peut qu'en conclure à une forte demande de scolarisation de la part des non-scolarisés. Ce sont des circonstances indépendantes de leur volonté qui les ont empêché d'approcher le monde de l'école.

RESULTATS D'UNE ENQUETE SOCIOLINGUISTIQUE AUPRES DES DESCOLARISES

Une enquête par questionnaire a été menée auprès de 600 jeunes déscolarisés : 200 à Ouagadougou et 100 dans chacune des autres localités : Bobo Dioulasso, Fada N'Gourma, Réo, Pouni.⁵ Nous analyserons ici les causes des abandons, plusieurs motifs pouvant être évoqués par la même personne. Nous comparerons les réponses fermées et les réponses ouvertes. Les réponses ouvertes ont été analysées en une soixantaine de "motifs", regroupés par la suite en une dizaine de "classes de motifs". Les réponses fermées (questions à choix multiples) ont également été ramenées en "classes de motifs", de manière à pouvoir comparer les résultats avec les réponses ouvertes.

Les causes de l'abandon de l'école

1. Synthèse des causes d'abandon (en pourcentages)

	<i>Ouaga</i>	<i>Bobo</i>	<i>Fada</i>	<i>Réo</i>	<i>Pouni</i>	<i>Moy.</i>
Contraintes économiques	46	37	32	43	74	46
Problèmes scolaires	44	31	15	16	26	29
Problèmes ind. de l'élève	22	22	17	9	25	19
Rôle des parents	10	21	26	21	9	16
Problèmes familiaux	11	14	10	19	9	12
Problèmes de santé	6	8	5	11	4	7
Rôle de l'enseignant	3	8	5	6	2	4
Fonctionnement de l'école	2	2	7	4	0	3
Tradition	1	0	7	1	0	2
Expériences négatives	0	1	3	1	0	1
<i>Total</i>	142	144	127	131	149	139

2. Réponses ouvertes (RO) et réponses fermées (RF)

	Ouaga		Bobo		Fada		Réo		Pouni	
	RO	RF	RO	RF	RO	RF	RO	RF	RO	RF
Contraintes socio- écon.	39,6	31,1	40,3	31,7	45,7	43,2	48,8	33,1	55,7	30
Problèmes scolaires	30,7	39,8	21,5	39,9	11,8	18,4	12,2	29,7	17,4	33,9
Problèmes ind. des élèves	15,2	15,6	15,3	17,3	13,4	21,4	6,9	18	16,8	12,2
Rôle des enseignants	1,8	11,1	5,6	11,1	3,9	7,9	4,6	8	1,3	21,1

⁵ Extrait de Barreteau et Yaro (2000 a).

Infrastruct. & matériel	1,1	2,4	1,4	0	5,5	9	3,1	11,2	0	2,8
-------------------------	-----	-----	-----	---	-----	---	-----	------	---	-----

3. Comparaison entre les réponses ouvertes et les réponses fermées

	<i>Réponses ouvertes</i>	<i>Réponses fermées</i>
Contraintes socio- économiques	44,9	33,4
Problèmes scolaires	21	32,6
Problèmes individuels des élèves	13,9	16,7
Rôle des enseignants	3,1	11,9
Infrastructures et matériel	1,9	5,5

4. Problèmes mentionnés uniquement dans les réponses ouvertes

	Ouaga	Bobo	Fada	Réo	Pouni	Moyenne
Problèmes de famille	7,4	9,7	7,9	14,5	6	8,8
Problèmes de santé	3,9	5,6	3,9	8,4	2,7	4,7
Poids des traditions	0,4	0	5,5	0,8	0	1,1
Entourage non stimulant	0	0,7	2,4	0,8	0	0,6

Sur la question essentielle des causes de l'abandon de l'école, il faut d'abord souligner que les réponses ouvertes et les réponses fermées convergent largement puisque l'ordre des "motifs" est le même. Toutefois, les échelles varient selon la nature des questions : les problèmes économiques sont très souvent évoqués dans les réponses libres, spontanément. Les autres aspects (problèmes scolaires, problèmes individuels des élèves et surtout le rôle négatif des enseignants) apparaissent davantage dans les réponses fermées, après réflexion. Certains facteurs, que nous n'avions pas inclus dans les réponses fermées (question à choix multiples), sont apparus dans les réponses ouvertes et parfois de manière non négligeable : problèmes de famille, de santé...

Analyse des difficultés scolaires (réponses fermées)

	Ouaga	Réo	Fada	Bobo	Pouni	Moyenne
Toutes les matières	24	36	20	43	42	31
Parler le français	17	33	10	17	30	21
Comprendre le français	15	16	4	8	18	13
Ecrire le français	12	19	8	13	8	12

Une analyse détaillée des problèmes scolaires fait apparaître que les déscolarisés ont souvent eu des problèmes dans toutes les matières. Si le français, langue seconde pour nombre de personnes au Burkina, est mal maîtrisé, cela a des incidences sur l'ensemble de la scolarité.

Conclusion

Le système éducatif burkinabè (à l'instar du système éducatif français des décennies passées) est très sélectif, voire élitiste lorsqu'il s'agit de passer d'un cycle à l'autre. C'est dire que le principe de "sélection naturelle" par redoublement et abandon successif est quasiment admis par le corps enseignant, par les parents et par les élèves. Pour réussir, il faut "avoir la chance". En forçant le trait, on peut dire que les sélections qui s'opèrent sous l'effet conjugué de difficultés économiques, familiales et scolaires, sont autant de soupapes de sécurité pour un système incapable de répondre à la demande d'éducation.

Hormis cette orientation structurelle générale, il est évident que l'on pourrait suggérer un certain nombre de mesures pour améliorer la "rentabilité" de l'école, i.e. pour amener un maximum d'élèves à atteindre certaines compétences. Mais encore faudrait-il savoir clairement quels sont les objectifs de l'école de base, quelles compétences on entend développer et quels niveaux on veut atteindre. Le dilemme du quantitatif et du qualitatif se pose : augmenter le taux de scolarisation est certainement un objectif louable, mais il faudrait aussi se soucier d'assurer et de mesurer les acquis des élèves, de tous les élèves, y compris de ces 70 à 80% d'élèves qui devront se contenter d'une "éducation de base".

FACTEURS DE REUSSITE ET CAUSES DES ECHECS

En complément du test d'évaluation des compétences en français des scolaires (CM2, 3ème, terminale), nous avons interrogé des encadreurs (inspecteurs et conseillers pédagogiques), des enseignants et des élèves (CM2, CE1) pour essayer de déterminer quels pouvaient être, selon eux, les facteurs de réussite et les causes des échecs scolaires.⁶

Points de vue des encadreurs (44 réponses)

Les facteurs de réussite [R] et les causes des échecs [E] scolaires étant les deux faces de la même réalité, nous procéderons à leur comparaison en les mettant en parallèle et en effectuant des moyennes.

	Réussite	Echec	Moyennes
Rôle des enseignants	13,6	12,5	13,1
Méthodes et pratiques pédagogiques	9,7	9,7	9,7
Profils socio-économiques ou culturels des parents	7,4	9,1	8,2
Infrastructures et matériel	2,8	9,7	6,2
Motivation des élèves	6,3	4,0	5,1
Capacités à apprendre	0	9,7	4,8
Faits individuels des élèves	2,3	2,8	2,6
Faits administratifs	0,6	1,7	1,1

1. Le faible pourcentage de réponses est dû au fait que les encadreurs se sont exprimé librement, sans questions détaillées pré-établies. Leurs réponses ouvertes ont été analysées en classes d'arguments, comme cela apparaît dans le tableau ci-dessus.

2. On peut distinguer deux catégories de déterminants. D'une part, des déterminants qui se présentent à la fois comme facteurs de réussite et causes d'échec. Parmi les plus importants : le rôle des enseignants (13,6%), les méthodes et pratiques pédagogiques (9,7%) et le profil socio-économique ou culturel des parents (8,2%). D'autre part, on constate que la question des capacités d'apprentissage (9,7%) est mentionnée uniquement comme une raison des échecs à l'école.

3. Les questions d'infrastructures et de capacités intellectuelles sont considérées comme pertinentes surtout (ou exclusivement) en tant que causes des échecs scolaires mais non pas comme facteurs de réussite.

⁶ Extrait de Yaro (2002).

4. Le "regard" des encadreurs, se situant à un niveau de généralités, se concentre beaucoup plus sur le rôle des enseignants et moins sur le comportement des élèves.

Points de vue des enseignants (104 réponses)

Les enseignants ont répondu librement à la question des facteurs de réussite. En revanche, ils ont été guidés par une série de questions sur les causes des échecs. C'est ce qui explique que les réponses concernant les causes des échecs sont plus importantes.

Classes de motifs	Réussite	Echec	Moyennes
Profil socio-économique et culturel des parents	58,4	70,9	64,6
Motivation des élèves	38,2	48,8	43,5
Capacités à apprendre	11,0	56,0	33,5
Infrastructures et matériel	4,6	54,6	29,6
Méthodes et pratiques pédagogiques	8,2	44,2	26,2
Faits individuels des élèves	5,4	33,9	19,6
Rôle des enseignants	23,0	8,1	15,6

1. On observe que les motifs évoqués apparaissent aussi bien en valeur positive (facteurs de réussite) qu'en valeur négative (causes des échecs). Ainsi, le profil socio-économique ou culturel des parents est à la fois le principal facteur de réussite mais aussi la cause majeure des échecs scolaires selon les enseignants.

2. Les enseignants contribuent à la réussite scolaire (23%) mais se considèrent beaucoup moins responsables des échecs (8%).

Comparaison générale entre les positions des encadreurs et des enseignants

Classes de motifs	ENCADREURS			ENSEIGNANTS		
	R	E	M	R	E	M
Profil socio-économique ou culturel des parents	7,4	9,1	8,2	58,4	70,9	64,6
Motivation des élèves	6,3	4,0	5,1	38,2	48,8	43,5
Capacités à apprendre	0	9,7	4,8	11,0	56,0	33,5
Méthodes et pratiques pédagogiques	9,7	9,7	9,7	8,2	44,2	26,2
Infrastructures et matériel	2,8	9,7	6,2	4,6	54,6	29,6
Rôle des enseignants	13,6	12,5	13,1	23,0	8,1	15,6
Faits individuels des élèves	2,3	2,8	2,6	5,4	33,9	19,6
Faits administratifs	0,6	1,7	1,1	0	26	13

	Encadreurs	Enseignants
Profil des parents	8,2	64,6
Motivation des élèves	5,1	43,5
Capacités à apprendre	4,8	33,5
Pratiques pédagogiques	9,7	26,2

Infrastructures et matériel	6,2	29,6
Rôle des enseignants	13,1	15,6
Faits individuels des élèves	2,6	19,6
Faits administratifs	1,1	13

1. Comme cela a déjà été expliqué, les réponses des enseignants sont plus nombreuses que celles des encadreurs : d'un côté, les encadreurs s'exprimaient librement, lors d'un entretien oral ; d'un autre côté, les enseignants devaient répondre à un questionnaire semi-directif.

2. Pour les enseignants, les deux premiers déterminants concernent les parents et les élèves ; en revanche, pour les encadreurs, la qualité du travail des enseignants arrive en tête des motifs. Chacun a donc son point de vue et l'autocritique n'est pas vraiment de mise.

3. Les motifs les moins évoqués (faits administratifs et faits individuels des élèves) relèvent surtout de l'exception, des aléas de la vie.

4. Deux séries de motifs sont citées de manière assez "insignifiante", à la fois par les encadreurs et les enseignants : les questions de capacités intellectuelles et les problèmes d'infrastructures.

Points de vue des élèves (1367 réponses)

Les élèves de CM2 et de CE1 ont très peu évoqué les problèmes de relations (avec les enseignants ou avec leurs camarades de classe) et les problèmes de santé. Par rapport à l'ensemble des réponses, 99,7% n'ont pas mentionné de difficultés relationnelles et 94,9% n'ont pas évoqué de problèmes de santé. Tout comme dans notre enquête réalisée auprès des encadreurs et des enseignants, ces facteurs n'ont pas été reconnus comme des handicaps majeurs⁷. Nous avons donc préféré les écarter de la présentation des résultats.

D'autre part, l'analyse sur les capacités à apprendre a montré que toutes les matières ne constituaient pas des pierres d'achoppement. Les difficultés proviennent surtout des disciplines fondamentales, les plus "dures". De ce fait, nous avons considéré uniquement les données sur les matières de français et de mathématiques qui ont été fusionnées en un seul déterminant "matières".

Les élèves ont surtout des problèmes de compréhension des leçons, de moyens (pauvreté des familles) et de transport (distance pour aller à l'école).

Résultats par zones

Problèmes	O	K	R	P
Matières	55,6	62,5	46,8	55,2
Moyens	41,4	14,4	12,9	19,3
Distances	22,1	11,9	6,4	11,2

⁷ On ne doit pas en déduire que les questions de santé ne se posent pas. Bien au contraire, nombre de parents n'arrivent pas à subvenir aux besoins sanitaires de leurs enfants. D'où la politique nationale pour une meilleure santé scolaire (programmes de visites médicales et de vaccinations, lutte contre les parasitoses, les carences vitaminiques, les carences en iode...).

L'ordre des déterminants est le même dans les différents milieux (Ouagadougou, Koudougou, Réo, Pouni). Il en va autrement des écarts, l'importance relative des difficultés étant ressentie différemment selon les zones. Aux dires des scolaires, les problèmes ayant trait aux manques de moyens seraient importants en milieu urbain (41,4%) et sans grande acuité en zone semi-urbaine (14,4% et 12,9%) ou en zone rurale (19,3%). De même, le problème des transports est plus évoqué en milieu urbain. Les distances à parcourir pour aller à l'école constituent des épreuves pour les élèves en région urbaine (22,1%) ; cela est moins ressenti en région semi-urbaine (11,9% ; 6,4%) ou rurale (11,2%). Quant aux difficultés d'assimilation des enseignements (français et mathématiques), elles tendent à avoir presque partout la même ampleur.

Résultats par niveaux

Problèmes	CE1	CM2
Matières	50,6	60,5
Moyens	25,5	34,2
Distances	16,7	16,4

L'ordre des problèmes est identique d'un niveau d'étude à l'autre. Les enfants commencent souvent leur scolarité avec des manques de fournitures et des difficultés d'assimilation des cours tout en endurant l'épreuve des longues distances. Il en sera ainsi jusqu'à la fin de leur scolarité.

En conclusion, hormis les difficultés d'assimilation des enseignements, les problèmes rencontrés à l'école par les élèves divergent sensiblement selon les milieux. Les impressions sur la pénibilité des distances en ville semblent contredire la mention habituelle selon laquelle les enfants parcourent plus de longs trajets en campagne qu'en ville. Les réponses sur les problèmes de moyens surprennent également : les parents, en ville, disposent sans doute de revenus plus importants que les ruraux mais les citadins vivent sans doute plus mal leur pauvreté. Ces résultats s'expliquent par les modes de vie et les habitudes. En milieu urbain, les parents qui n'ont pas de problèmes de revenus et qui sont vraiment attachés à l'école ne lésinent pas sur l'éducation de leurs enfants. Ils leur achètent des livres, sur les conseils des maîtres comme des répétiteurs (qu'ils engagent) ou en suivant leurs propres convictions. Ils peuvent également leur acheter des vélos ou des mobylettes dans l'esprit de les encourager. Ils se chargent parfois de les conduire eux-mêmes à l'école en voiture ou en mobylette ou bien de les faire déposer par un tiers. Autre pratique : ils peuvent les abonner aux transports en commun qu'organisent certains établissements privés. Ce spectacle qu'offrent les familles nanties est bien suivi par les enfants moins favorisés ou défavorisés qui ne peuvent pas s'empêcher de rêver d'être à la place de leurs "riches" camarades. En définitive, bien qu'évoluant dans des situations moins précaires que les ruraux, ils perçoivent les conditions de scolarité comme plus difficiles à supporter.

En campagne, les possibilités dont dispose l'enfant pour aller à l'école sont bien plus réduites. La marche est quasiment le seul moyen de transport. L'enfant ne souhaite qu'une chose, c'est que ses parents parviennent à payer ses fournitures. Dans ce cas de figure, on comprend que ce que l'enfant attend de ses parents soit contextuellement variable. Le rapport des scolaires à la distance en campagne ne coïncide pas avec celui de leurs homologues citadins, plus prompts à le déclarer. Quant aux problèmes issus des moyens, ils renvoient, partout, uniquement aux insuffisances de fournitures (notamment les livres) sauf en ville où, en plus, les élèves se plaignent du manque de moyens de déplacement (vélos, mobylettes...), mais aussi du fait qu'ils ne sont pas suivis par des répétiteurs. Ces derniers font partie des éléments sécurisant l'enfant ou ses parents, s'il ne s'agit pas d'une simple question de mode. Les deux notions sont donc relatives.

D'un point de vue général, les élèves déclarant avoir des problèmes de moyens (29,7%) ou souffrant des longs trajets (16,5%) constituent des pourcentages non négligeables, sans toucher la majorité des élèves. Par comparaison, les difficultés dans les matières scolaires (français et/ou calcul) sont reconnues par la majorité des élèves interrogés (55,4%).

CONCLUSION

La réussite et l'échec à l'école sont des phénomènes scolaires (les origines sont internes à l'école) mais les racines proviennent aussi de la société. Les déterminants peuvent être regroupés en huit classes de motifs, qu'il est bien difficile de hiérarchiser : le profil socio-économique ou culturel des parents, le rôle des enseignants, les méthodes et pratiques pédagogiques, les capacités à apprendre et la motivation des élèves, les questions d'infrastructures et de matériels et, enfin, les facteurs individuels et administratifs.

L'analyse des déterminants invoqués par les encadreurs, les enseignants ou les élèves montre que les facteurs des réussites ou les causes des échecs se caractérisent par une relative convergence. Quel que soit le milieu, les similitudes sont plus nombreuses que les spécificités (ce qui n'enlève rien à leur pertinence). Pour la même catégorie d'acteurs, les motifs apparaissent selon le même ordre d'importance.

En revanche, on observe des différences d'appréciation selon les points de vue : par exemple, si les encadreurs soulignent l'importance du rôle des enseignants, des méthodes et des pratiques pédagogiques, ces aspects sont nettement minorés par les enseignants eux-mêmes. En règle générale, chacun des acteurs a tendance à reporter les problèmes sur les autres...

Concernant les facteurs de réussite, les questions administratives et les capacités à apprendre n'ont été citées que dans le milieu urbain. On relève que le milieu urbain se singularise par le développement de certaines pratiques didactiques (pédagogie des groupes, formation continue, rôle des répétiteurs, concours de l'excellence...). La ville semble se particulariser par le renforcement de l'encadrement des enseignants, le choix de stratégies pédagogiques fondées sur les épreuves aux examens et la priorité accordée aux rendements. De même, les profils socio-économiques et culturels des parents sont plus "avantageux" en contexte urbain. Enfin, les écoles sont généralement mieux dotées en zone urbaine.

Si les pratiques du français sont généralement faibles (seulement 13% des élèves de CM2 atteignent le "seuil minimal individuel de compétences" en français, un avantage est donné aux élèves des milieux urbains, plus "exposés" au français dans la vie quotidienne. Ils participent davantage aux cours (demande d'éclaircissements, questions, discussions).

En milieu rural, les "mentalités" des parents se singularisent par des attitudes moins engagées à l'égard de la scolarisation, les stratégies éducatives étant largement conditionnées par des contraintes sociologiques et économiques (cela apparaît nettement dans l'étude menée auprès des non-scolarisés).

En somme, les différences majeures entre les milieux ressortissent essentiellement aux niveaux de vie des parents, les disparités sociales survivant à l'école (l'origine sociale semble déterminer grandement la réussite scolaire). La mise à disposition de biens culturels (au sein de l'école ou dans la famille) est inégale du fait des inégalités des revenus parentaux. On constate que les facteurs des réussites tendent à aller de pair avec l'urbanisation du milieu : l'école est fondamentalement "urbaine". À l'inverse et logiquement, les causes des échecs tendent à s'accumuler en milieu rural.

Le français, langue des apprentissages, occupe une place capitale au sein des déterminants des échecs scolaires, même si les facteurs linguistiques ne sont pas souvent mentionnés spontanément. L'identification des paramètres sous-tendant les compétences linguistiques révèle que tous les

facteurs favorisant la réussite scolaire entraînent les bonnes performances des élèves dans les différentes disciplines enseignées.

En revanche, dans l'ensemble des déterminants de l'échec scolaire, beaucoup de facteurs mentionnés comme étant à l'origine des déscolarisation ne proviennent pas uniquement d'une insuffisance de résultats, mais de causes externes. Il s'agit essentiellement de conséquences de la pauvreté, entraînant un florilège de drames sociaux qui surviennent dans l'environnement immédiat du scolaire, avec comme conséquences l'abandon ou le retrait de l'école. On peut mentionner ici les pressions pour abandonner l'école venant des parents, les discriminations entre filles et garçons, les mariages précoces ; les expériences antérieures non satisfaisantes (impact des échecs des frères, déceptions des parents, convictions que l'enfant finira par échouer) ; les sacrifices de certains enfants par les parents au nom du fonctionnement de la famille, le non paiement des frais de scolarité ; le décès du chef de famille ou des parents, le manque de tuteurs en ville, le manque d'écoles suite à des changements de lieu de résidence. Le rôle de la religion est également important, dans la mesure où une éducation morale et religieuse a minima est parfois considérée comme suffisante.

En général, les facteurs défavorisants jouent globalement sur tous les apprentissages. La mauvaise maîtrise de la méthode "Lire au Burkina", la surcharge des programmes de français, la mauvaise répartition des manuels de français ou des guides du maître, les pratiques limitées de la langue sont autant de paramètres qui influent directement sur l'enseignement et l'acquisition du français et qui jouent, *ipso facto*, sur les performances dans les autres matières.

En conclusion, les niveaux des scolaires du primaire semblent régulés par tout un ensemble de déterminants (les principaux étant concentrés sur le profil socio-économique et culturel des parents, le rôle de l'enseignant et la motivation des élèves). Quel que soit le système en vigueur (école classique, école bilingue, classe à double flux, classes multigrades, pédagogie de groupe...), ces déterminants fondamentaux ne peuvent se traduire en valeurs positives que si l'ensemble des partenaires de l'école est étroitement associé autour d'objectifs partagés.

L'acquisition du français étant liée aux pratiques (passives et actives), finalement, les avantages de la ville se font sentir sur les résultats scolaires. Les scolaires dans les centres urbains bénéficient de meilleures conditions que leurs homologues dans les zones rurales. Le fait que les différents milieux offrent des conditions inégales de scolarité au primaire rend compte de la hiérarchisation des compétences linguistiques observée entre les zones, au niveau du CM2. Ainsi, le milieu environnant compte beaucoup dans le mode d'acquisition du français durant les premières années. Par la suite, au secondaire, compte tenu des sélections successives, d'une part, d'une relative homogénéité des pratiques du français et d'une similarité plus forte des méthodes d'enseignement, d'autre part, les déterminants des rendements convergent et les niveaux des élèves s'uniformisent. C'est pour cela que les écarts des niveaux entre les différents milieux ressortissent essentiellement aux divergences observées dans le primaire.

Nous avons relevé qu'à l'école primaire, les compétences avérées étaient plutôt passives et les niveaux, meilleurs à l'oral qu'à l'écrit. En d'autres termes, la maîtrise des unités et des structures du français est telle que les scolaires sont plus aptes dans la compréhension d'un "français minimal" que dans sa production, et parviennent plus aisément à parler qu'à écrire. De fait, comprendre ce qui est dit (en français "minimal") requiert moins de capacités langagières que comprendre ce qui est écrit, tout comme parler nécessite moins de compétences qu'écrire. Parler ou écrire (encodage) requiert davantage de capacités et de pratique que comprendre le dit ou l'écrit. Que les performances des scolaires dans les différents types de compétences ne soient pas les mêmes n'est donc pas surprenant (sans oublier que le français est une langue "étrangère"). Dans tous les cas, ces inégalités ne constituent pas en elles-mêmes un problème. Le problème réside plutôt dans le fait que les compétences écrites ou actives, qui ne se développent véritablement qu'au secondaire, sont (très) faibles. Comment comprendre les écarts entre les types de compétences ?

Pour comprendre les écarts entre les types de compétences, il faut bien situer le problème où il se trouve. Les causes sont d'abord inhérentes à l'école. "Lire au Burkina" est une méthode directive (on n'inclut pas la démarche consistant à exploiter les erreurs de l'apprenant pour atteindre les objectifs d'enseignement, on ne discute donc pas avec lui des "monstres" qu'il fabrique) et répétitive (les élèves répètent des textes pendant les séances, qui sont elles-mêmes reprises presque sans changements), qui s'accommode de relations pédagogiques verticales. Ces caractéristiques répondent à une logique didactique dominée par la mémorisation et la répétition. "Lire au Burkina" se veut pourtant une méthode "active", mais elle est expositive en apportant des savoirs explicites à l'élève qui se contente de les "avalier". Ce dernier n'est pas placé dans une situation où il doit réfléchir, développer un esprit critique face aux enseignements, prendre des initiatives. Dans la didactique des autres disciplines, il en va de même : les élèves restent plutôt passifs qu'actifs (la participation aux cours est faible), rendant les maîtres témoins de leurs "silences obstinés" ou de leurs "débrouillements confus". C'est pour cela que les activités scolaires, aussi variées soient-elles, contribuent peu à développer des compétences en production.

À travers ce qui vient d'être dit, on se rend compte que le support didactique que représente "Lire au Burkina" est sans doute critiquable mais la critique porte davantage sur la pratique (mauvais entraînements à la production et mauvaises pratiques de la didactique de l'écrit) qui en est faite et sur les pratiques pédagogiques en général.

Les faibles niveaux en français trouvent également leur origine dans l'environnement sociolinguistique des élèves. Il ne leur offre pas suffisamment d'éléments incitateurs (bains linguistiques, documents écrits, utilisation des médias...) pour encourager les pratiques actives du français. De ce fait, les pratiques orales dominent les pratiques écrites et, qui plus est, les usages passifs sont largement plus fréquents que les usages actifs. Au plan national, la plupart des élèves n'ont que l'école ou les séances de cours comme cadre d'usage de la langue, surtout dans les zones rurales. C'est le lieu de noter que même dans les centres urbains, contexte où on formule l'hypothèse d'une plus grande appropriation du français, les écoliers emploient peu la langue française malgré le bain linguistique francophone dont ils bénéficient (selon le dire des élèves).

Si l'école a pour mission, entre autres, de faire acquérir la langue française, elle n'est guère aidée dans cette tâche par l'environnement sociolinguistique, mais l'école devrait sans doute être davantage à "l'écoute" pour améliorer cette situation. Le milieu environnant n'assure pas vraiment le relais (doit-on attendre ce rôle de lui ?), et cela ne surprend pas. Sous certains angles, on serait tenté de dire que l'environnement "sabote" l'action de l'école, surtout dans les villages où le vieux constat du français s'arrêtant à la porte de la classe demeure absolument d'actualité.

Le milieu social n'est pas adapté à l'école et l'école n'est pas à l'écoute des réalités sociales.

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, il faut dépasser le stade du primaire pour parvenir à ce niveau de "compétences idéales", d'où la nécessité d'une révision de la notion d' "éducation de base". 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.

Références bibliographiques

- BARRETEAU Daniel (éd.), 1998, *Système éducatif et multilinguisme au Burkina Faso. Recueil d'articles*, Ouagadougou, ORSTOM.
- BARRETEAU Daniel (avec coll. Alioum Bayo Mana, Jean-Claude Fandar Baïdam, Tiné Yacouba et Anselme Yaro), 1999, "Parcours et paroles de jeunes analphabètes (Cameroun, Niger, Burkina Faso)", Communication au Colloque international du réseau Méga-Tchad sur "*L'enfant dans le bassin du lac Tchad*" (Université de Leiden, 9-11 juin 1999), 14 p.
- BARRETEAU Daniel, BATIANA André et YARO Anselme, 1999, *Évaluation des niveaux des élèves des écoles satellites*, Ouagadougou, IRD - Université de Ouagadougou, AREB, 48 p.
- BARRETEAU Daniel et YARO Anselme, 2000a, "Déscolarisés au Burkina Faso", communication AREB, Ouagadougou, 25 février 2000, 18 p.
- BARRETEAU Daniel et YARO Anselme, 2000b, "Scolarisation et niveaux de compétence en français au Burkina Faso", Semaine de la Francophonie, Ouagadougou, 11-21 mars 2000, Ouagadougou, IRD, 13 p.
- CHAUDENSON Robert (dir.), 1997, *L'évaluation des compétences linguistiques en français. Le test d'Abidjan*, Paris, CIRELFA - ACCT, Didier Érudition, 206 p.
- DEP, 1995, *Projet Écoles satellites et Centres d'éducation de base non formelle. Document du projet*, MEBAM, Ouagadougou, 61 p.
- DEP, 1996, *Projet Écoles satellites et Centres d'éducation de base non formelle, Rapport d'exécution*, MEBA, Ouagadougou, 40 p.
- LEMÉTAYER Laura-Gaëlle, 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 Anselme, 2000, "Les représentations de l'école en ville et en campagne au Burkina Faso", Communication AREB, Ouagadougou, 28 janvier 2000, 12 p.
- YARO Anselme, 2002, *Le français des scolaires au Burkina Faso : niveaux de compétence et déterminants de l'échec scolaire*, Thèse pour le Doctorat de 3^e cycle (A. Batiana et D. Barreteau dir.), Université de Ouagadougou (thèse non soutenue).