



**Thèse Présentée
par YARO,
Anselme Yimyé**

**UNIVERSITÉ DE
OUAGADOUGOU
DÉPARTEMENT DE
LINGUISTIQUE**

**Le français des scolaires au Burkina Faso :
niveaux de compétence et déterminants
de l'échec scolaire**

Mars 2004

UNIVERSITÉ DE OUAGADOUGOU

UNITÉ DE FORMATION ET DE RECHERCHE EN LETTRES, ARTS ET COMMUNICATION

(UFR / LAC)

DÉPARTEMENT DE LINGUISTIQUE



LE FRANÇAIS DES SCOLAIRES AU BURKINA FASO : niveaux de compétence et déterminants de l'échec scolaire

Thèse de doctorat unique

présentée par

Anselme Yimyé YARO

Devant le jury :

Président : **Moussa DAFF**, Professeur titulaire des Universités Linguistique française et didactique (Université Cheickh Anta Diop de Dakar).

Rapporteur : **Abou NAPON**, Maître de conférences (Université de Ouagadougou).

Membres : **Norbert NIKIÈMA**, Professeur titulaire de linguistique (Université de Ouagadougou).

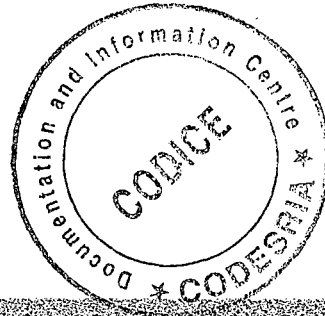
Daniel BARRETEAU, Directeur de recherche (Institut de recherche pour le développement).

Akanni Mamoud IGUE, Maître de conférences (Université d'Abomey-Calavi, Cotonou).

Mars 2004

21 SEP. 2006

06.03.04
YAR
13088



**LE FRANÇAIS DES SCOLAIRES AU BURKINA FASO :
niveaux de compétence et déterminants de l'échec scolaire**

Thèse de doctorat unique

présentée par

Anselme Yimyé YARO

CODESRIA-BIBLIOTHEQUE

À la mémoire de mon père, Samatié Ernest YARO

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

REMERCIEMENTS

Je voudrais remercier très sincèrement toutes les personnes et institutions qui se sont investies, d'une manière ou d'une autre, dans la réalisation de cette étude.

Mes pensées vont tout d'abord à mes parents et à mes amis, "les sociologues", qui m'ont beaucoup encouragé : Anou, Sélou, Georges, Alain, Romuald, David, Petit, Florence, Nicole, Paul, Abdramane, Désiré, Pascal.

Laura-Gaëlle Lemétayer, Ibrahim Ouattara et Sarata Traoré m'ont aidé dans les différentes enquêtes, ainsi que Issa Boro et Sié Hien. J'ai partagé une époque de quête ardente de savoirs avec ces "compagnons de route" pour qui je garde un sentiment cordial d'amitié et de fraternité.

Des sentiments me rattachent à ma "population d'enquête" pour la convivialité qui a marqué nos contacts. Merci aux responsables de l'enseignement, aux enseignants, aux parents d'élèves, aux élèves, aux déscolarisés et aux analphabètes que j'ai eu le bonheur de rencontrer.

J'exprime ma gratitude au Département de linguistique de l'Université de Ouagadougou, pour son aide et son soutien. Il en va de même de l'Institut de Recherche pour le Développement qui m'a permis de poursuivre ma formation universitaire. Merci à son personnel permanent de Ouagadougou. Ma gratitude va également au Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation et au Ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique ainsi qu'à leurs démembrements : Direction de la recherche et du développement pédagogique, Institut national de l'éducation de base non formelle, Direction des examens et concours du primaire, Direction des examens et concours du secondaire, Direction des études et de la planification. L'association Tin Tua et l'OSEO ont ma reconnaissance.

Je remercie Abou Napon, Alou Keita, Yacouba Yaro, Benoît Ouoba, Youssouf Ouédraogo, Maxime Compaoré, Félix Compaoré, Jean-François Kobiané, Idrissa Kaboré, Jules Kinda, Arsène Bayala, Adama Ouédraogo, Gérard Kédérébogo et Lamine Sanogo. Ils m'ont apporté leurs conseils et leur expérience d'ainés. Merci aussi à Patricia Huyghues-Despointes, Liliane Barreteau, Florence Barreteau, Bernard Lacombe, Jean-Bernard Ouédraogo et Mariette Miningou, pour leur soutien moral. Thierry Lairez et Alain Credeville du Projet d'appui à l'enseignement de base de la coopération française, tout comme André Batiana et le Professeur Bakary Coulibaly, m'ont appuyé dans mon travail. Qu'ils reçoivent mes vifs remerciements !

J'exprime toute ma considération et mes remerciements à Marie-France Lange et à Marc Pilon (chercheurs de l'IRD), à Alain Casenave (Représentant du Centre IRD de Ouagadougou) et à Bernard Schlemmer (Directeur de l'UR "Savoirs et développement" de l'IRD).

Norbert Nikiéma a été très disponible et m'a apporté sa précieuse expérience scientifique durant tout le temps qu'il m'a dirigé. Je lui témoigne ma très profonde reconnaissance et considération.

Enfin, Daniel Barreteau m'a initié à la recherche en éducation et m'a aidé à orienter ce travail. Il reste, du tréfonds de mon cœur, celui à qui je dois cette thèse. Je manque de mots pour lui expliciter mes sentiments. Néanmoins, je lui dis *də a gərɪ* (en langue *nuni*, "avec-vos-fatigues").

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1. SITUATION DU FRANÇAIS AU BURKINA FASO	4
1.1. Aspects linguistiques de la langue française	6
1.2. Aspects sociolinguistiques de la langue française	22
1.3. Conclusion du premier chapitre	81
CHAPITRE 2. PROBLÉMATIQUE, MÉTHODE DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES	85
2.1. Problématique	86
2.2. Méthode de collecte et d'analyse des données	104
CHAPITRE 3. COMPÉTENCES EN FRANÇAIS	124
3.1. La compréhension orale	128
3.2. La compréhension écrite	133
3.3. La production orale	137
3.4. La production écrite	141
3.5. Les comparaisons des types de compétence	145
3.6. Synthèse : les niveaux en français	150
3.7. Conclusion du troisième chapitre	155
CHAPITRE 4. DÉTERMINANTS DES COMPÉTENCES	159
4.1. Points de vue des encadreurs	161
4.2. Points de vue des enseignants	170
4.3. Points de vue des élèves	189
4.4. Points de vue des déscolarisés	231
4.5. Place du français dans l'échec scolaire	239
4.6. Conclusion du quatrième chapitre	248
CHAPITRE 5. POUR UNE MEILLEURE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ET UNE AMÉLIORATION DES RENDEMENTS SCOLAIRES	255
5.1. Les méthodes d'enseignement du français au Burkina Faso	256
5.2. Critiques des initiatives développées en vue d'améliorer les rendements scolaires et l'offre d'éducation	276
5.3. Les insuffisances de la méthode IPB	292
5.4. Suggestions des enseignants	296
5.5. Implications pour la pédagogie, la formation, les conditions d'enseignement-apprentissage	300

5.6. Conclusion du cinquième chapitre	319
CONCLUSION GÉNÉRALE	325
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	336
ANNEXES	348
TABLE DES MATIÈRES	597

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

ALFAA	Apprentissage-enseignement de la langue française à partir des acquis de l'alphabétisation
BEPC	Brevet d'études du premier cycle
CBN	Centre Banma Nuara
CDF	Classes à double flux
CE1	Cours élémentaire première année
CE2	Cours élémentaire deuxième année
CE	Compréhension écrite
CEBNF	Centre d'éducation de base non formelle
CEP	Certificat d'études primaires
CLAD	Centre de linguistique appliquée de Dakar
CM1	Cours moyen première année
CM2	Cours moyen deuxième année
CMG	Classe multigrade
CO	Compréhension orale
CONFEMEN	Conférence des ministres des pays ayant en commun l'usage du français
CP1	Cours préparatoire première année
CP2	Cours préparatoire deuxième année
CPAF	Centre permanent d'alphabétisation et de formation
CSEIP	Cellule de suivi et d'évaluation des innovations pédagogiques
DEP	Direction des études et de la planification
DGAENF	Direction générale de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle
DF	Double flux
DLE	Didactique des langues étrangères
ENEP	École nationale des enseignants du primaire
EB	Écoles bilingues
EC	Écoles classiques
ES	Écoles satellites
FLE	Français langue étrangère
FLS	Français langue seconde
FNUAP	Fonds des Nations Unies pour la population
IFA	Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire
INA	Institut national d'alphabétisation
INEBNF	Institut national de l'éducation de base non formelle
INSD	Institut national de la statistique et de la démographie
IPB	Institut pédagogique du Burkina
LM	Langue maternelle
LN	Langue nationale
MEBA	Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation
MEBAM	Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation de masse
ONG	Organisation non gouvernementale
OSEO	Œuvre suisse d'entraide ouvrière
PAEB	Projet d'appui à l'enseignement de base de la coopération française
PAM	Programme alimentaire mondial

PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN
PDDEB	Plan décennal de développement de l'éducation de base
PE	Production écrite
PG	Pédagogie de groupes
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
PO	Production orale
PPF	Pour parler français
RFI	Radio France internationale
SMIC	Seuil minimal individuel de compétence en français
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNFPA	Fonds des Nations Unies pour la population
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

AVANT-PROPOS

Nous avons réalisé ce travail en tant qu'étudiant de l'Université de Ouagadougou et allocataire de recherche de l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD). Dans le centre IRD de Ouagadougou, nous avons travaillé sous la direction de Daniel Barreteau, directeur de recherche, responsable d'un programme de recherche intitulé "Système éducatif et multilinguisme au Burkina Faso". Les recherches qui ont conduit à la présente thèse étaient donc rattachées à ce programme.

Pour un complément de formation, nous avons bénéficié d'un stage de trois mois (d'octobre à décembre 2000) au centre IRD de Bondy (France).

Notre travail a nécessité plusieurs types d'enquêtes. Elles ont été menées par une équipe d'étudiants qui collaboraient au programme, sous la direction de Daniel Barreteau : Laura-Gaëlle Lemétayer (DEA, Université Paris V - René Descartes) ; Ibrahim Traoré (quatrième année d'Anglais, Université de Ouagadougou), Sarata Traoré (maîtrise de sociologie) et, évidemment, nous-même. Pendant trois ans, nous avons mené des enquêtes dans des villes, des bourgades et des villages, dans des établissements scolaires ou dans des familles. Ces enquêtes de terrain ont pu être menées dans les meilleures conditions, sans problèmes particuliers de déplacement, d'accueil ou d'installation. Ce travail nous a donné l'occasion d'apprécier, à de multiples reprises, l'attitude hospitalière des Burkinabè, à travers ceux auxquels nous avons affaire (des hauts-commissaires et des préfets avec leurs personnels, des inspecteurs, des conseillers, des enseignants, des scolaires comme des déscolarisés, des chefs de village, des parents d'élèves ou des individus), que l'on veut *Burkinbi* "hommes intègres" (en langue moore). Daniel Barreteau nous a régulièrement accompagnés dans les différentes localités, œuvrant constamment à nous assurer de bonnes conditions d'enquêtes.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

CODESRIA - BIBLIOTHÈQUE

Au Burkina Faso, "pays essentiellement multilingue et résolument francophone" (Prignitz, 1996a), le français est la seule langue officielle. C'est la langue des institutions, des relations internationales et des médias. Mais le français est également employé dans les échanges quotidiens. Loin d'être théorique (pour des mobiles géopolitiques, par exemple), son officialité est effective, hormis le fait que seulement une faible frange de la population le parle et, dans une moindre mesure, l'écrit : sa connaissance offre l'accès à de nombreux avantages. Dans les centres urbains, il est de plus en plus difficile d'entrer dans la vie active et de réussir professionnellement sans pratiquer le français. "En effet, comment se débrouiller à Ouagadougou quand on ne peut pas s'exprimer dans la langue à laquelle sont attachés toutes sortes d'avantages sociaux et économiques ?" (Batiana, 1998 : 28). Cette situation fait que la population manifeste un engouement pour son acquisition. Cela vaut même pour les familles de marabouts pour lesquelles la langue fait partie des "savoirs convoités" (Gérard, 1999a : 137-140)¹.

Dans le système de l'école classique, le français est la langue d'enseignement principale : elle est employée à la fois comme matière et comme support d'enseignement. Dans un tel contexte, sa maîtrise, à l'oral et à l'écrit, est une condition capitale tant pour la réussite scolaire de l'élève que pour son intégration dans la vie socioprofessionnelle.

La présente étude porte sur le français des scolaires au Burkina Faso. Elle s'articulera en cinq volets.

L'étude commencera par situer la langue française au Burkina Faso. Après une présentation de la physionomie du français, des modes selon lesquels les Burkinabè acquièrent le français et des structures de formation, nous évoquerons la manière dont la langue importée est pratiquée dans le pays, la typologie des locuteurs burkinabè du français et leur estimation. Ces préalables nous permettront de terminer par la question du français et des langues nationales dans la politique linguistique et éducative du pays.

Le second chapitre présentera la problématique, les hypothèses, les concepts et les méthodes de collecte et d'analyse des données.

¹ Les familles "maraboutiques" dans la population juǵa du Sud-Ouest du Burkina Faso sont détentrices de savoirs "secrets", "cachés" (bases de pratiques de guérison ou de divination) et de savoirs "clairs", "révélés" (communs, accessibles à tous et dispensés à l'école coranique). Mais en plus de ces savoirs d'essence coranique, elles convoitent le français et d'autres connaissances pour pouvoir s'adapter à l'évolution du monde en cours.

Dans le troisième chapitre, nous aborderons la matière centrale de nos investigations. Nous présenterons les degrés de maîtrise du français par les scolaires, tels qu'ils ressortent des résultats du test. Nous traiterons des types et des niveaux de compétence linguistique observés à l'école primaire et au secondaire, en effectuant des comparaisons entre les niveaux d'étude (CM2, 3ème, Terminale) et les milieux (urbain, semi-urbain, rural). Notre objectif sera de dégager des tendances sur les niveaux en français des élèves dans le pays.

Dans le quatrième chapitre, nous analyserons les déterminants des compétences linguistiques sous l'angle des régulateurs des réussites comme des échecs scolaires. Nous tenterons de mettre en évidence les convergences et les divergences aussi bien entre les milieux urbain, semi-urbain et rural qu'entre les degrés de scolarisation. Nous progresserons des points de vue des encadreurs aux "paroles" des déscolarisés, en passant par les opinions des enseignants et les réponses des élèves. Cette rubrique dressera, au fond, un état des lieux sur les déterminants de la réussite et, *a contrario*, de l'échec scolaires, sans prétendre épuiser ce sujet.

Nous nous pencherons ensuite sur la question de l'amélioration de la didactique du français, point d'orgue du présent travail. Nous y exposerons les propositions des enseignants et les implications pédagogiques.

En annexe, on trouvera une reproduction des questionnaires utilisés, ainsi que des échantillons de réponses.

CHAPITRE 1

SITUATION DU FRANÇAIS AU BURKINA FASO

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

Dans ce chapitre introductif, notre objectif est de fournir des éléments qui situent la langue française au Burkina Faso de manière à introduire les recherches que nous avons menées.

On présentera la situation du français dans certains de ses aspects linguistiques (unités, structures et formes) et sociolinguistiques (phénomènes ou processus se développant autour de la langue). Ce panorama constituera une sorte de plan large sur la situation, la fonction et la dynamique de cette langue dans le pays. Il permettra d'introduire notre problématique en situant le contexte général du présent travail. Ce chapitre servira donc d'entrée en matière en apportant déjà des éléments de contenu.

Plusieurs questions devaient être posées. Quelles sont les formes du français au Burkina Faso ? Quels sont les modes d'acquisition du français ? Comment le pratique-t-on ? Qui parle la langue ? Quelles sont les fonctions du français et quelle est sa dynamique ? Quels rapports entretient cette langue officielle avec les langues nationales (LN) ? Comment réagit-on à la répartition fonctionnelle des langues ? Nous avons cherché à répondre à ces premières questions en nous fondant essentiellement sur la littérature concernant le Burkina Faso ou l'Afrique en général.

1.1. ASPECTS LINGUISTIQUES DE LA LANGUE FRANÇAISE

Quelles formes prend la langue française dans les communications quotidiennes et à l'écrit ? Les visages du français seront l'objet de ce chapitre, où nous en resterons à des réponses de type synthétique.

Nous présenterons d'abord les différentes variétés du français au Burkina Faso, avant d'évoquer ses particularismes et ses rapports avec le concept d'interlangue.

1.1.1. LES VARIÉTÉS

Les travaux ayant porté sur la multitude des formes que présente le français dans le pays (Caitucoli & Batiana 1993, Batiana 1998, Caitucoli 1998, Gandon 1988, Nacro 1988, Napon 1992, Prignitz 1996a & b, etc.) les ont synthétisées en deux ou trois grandes variétés : français des lettrés vs français des non-lettrés ; formes acrolectale, mésolectale et basilectale. Les deux découpages renvoient mutuellement l'un à l'autre (voir 1.2.3. "Typologie des locuteurs", pp. 43-46).

1.1.1.1. LA VARIÉTÉ ACROLECTALE

La variété acrolectale ou registre soutenu est le pôle supérieur du français au Burkina Faso. Elle est concrètement représentée par le "standard burkinabè", considéré comme étant proche (ou conforme) du français hexagonal ("bon usage" de Paris). C'est la variété la plus normée, le "français savant" ou "français filtré". Après des observations portant sur une quinzaine d'années, Prignitz (1996b : 73) conclut qu'au Burkina Faso, "le français purement académique se 'colore' de formules, joue des divers registres [...] offerts par le répertoire à l'intérieur du continuum, recourt aux richesses de l'emprunt et du calque, apportant à la variété 'haute' un parfum du terroir...".

1.1.1.2. LA VARIÉTÉ MÉSOLECTALE

La variété mésolectale, médiolectale ou intermédiaire est un registre médian marqué par des régionalismes (Nacro, 1988 ; Caitucoli, 1998 ; Prignitz, 1996b). C'est un "français familier" ou "ordinaire", pratiqué surtout par des scolarisés de faible niveau.

1.1.1.3. LA VARIÉTÉ BASILECTALE

La variété basilectale ou registre familier est un français "simplifié", "avancé" ou "corrompu". Elle est considérée comme "rudimentaire", "élémentaire", "floue" et "mouvante" (Caitucoli, 1998), comportant une collection d'écarts syntaxiques et caractérisée par l'oralité (Nacro, 1988, Batiana, 1998), comme un "français façon", un "sabir" (Manessy, 1994a), un "pseudo-sabir" (Napon, 1992) ou un français de "type africain". Dans ce registre, l'alternance français-moore semble être la règle générale dans les conversations (Batiana, 1998). C'est la variété par excellence que parlent les personnes qui n'ont pas été scolarisées (Batiana et Caitucoli, 1993 ; Napon, 1992), un français acquis "sur le tas" (Napon, 1992) ou un français "d'urgence" (Batiana, 1998 ; Prignitz, 1996 a). Elle regroupe des formes argotiques (Prignitz).

La variété acrolectale est considérée comme la plus stable, et la variété mésolectale comme instable et permissive. La plus grande instabilité et permissivité du basilecte (Napon 1992, Queffélec 1994, Caitucoli 1998) s'assortit d'une diversité de noms ou d'adjectifs qui le caractérisent. Les rapports entre les variétés ont été un objet d'intérêt.

1.1.1.4. À PROPOS DU CONTINUUM FRANÇAIS

En étudiant la continuité et la discontinuité sociolinguistiques (entre variétés du français et entre français et langues africaines), Wald *et al.* ont émis une hypothèse formulée par Maurer (1996 : 874) comme suit : "*la discontinuité interlinguistique* (entre français et langues africaines) ménage une continuité entre les différentes variétés de français – ils parlent alors de *continuité intralinguistique* – et favorise le maintien d'un français conforme à la norme standard. À l'opposé, la *continuité interlinguistique* crée une *discontinuité*

intralinguistique entre le français grammatical employé avec les étrangers et les formes à vocation véhiculaire échangées entre Africains".

Dans le cas du Burkina Faso, nous savons déjà qu'en plus du français, trois langues nationales sont véhiculaires sans qu'aucune ne couvre l'ensemble du territoire national. Le contexte est donc proche de la situation B où, d'après Wald *et al* (Maurer, 1996 : 874), il "n'existe pas de véhiculaire africain indiscutable et le français, sous diverses formes, assure également la communication interethnique". Selon ces auteurs (Maurer, *ibid.*), cette situation B se distingue de la situation A qui est caractérisée par le fait que le français est l'objet d'un usage limité aux fonctions spécialisées en présence d'une langue véhiculaire africaine vivace. Au regard de cette hypothèse, on devrait conclure à une discontinuité entre les variétés du français que pratiquent les Burkinabè, ce qui n'est pas toujours le cas.

Les variétés du français sont perçues comme un continuum linguistique par Caitucoli (1998), Gandon (1988), Prignitz (1996 a et b) et Batiana (1993, 1998) ou des catégories discontinues par Nacro (1988), Napon (1992), etc.². Mais les auteurs sont "tous d'accord cependant pour admettre chez les locuteurs francophones une capacité à comprendre, à défaut de parler, ce qui se dit dans les autres variétés" (Batiana, 1998 : 24).

Par ailleurs, nous pensons que l'analyse de Maurer (1996 : 878-879)³ peut également permettre de rendre compte des faits : "ce sont ces chevauchements fonctionnels qui permettent l'émergence du discours mixte et qui autorisent à parler d'une véritable continuité que nous appellerons, pour la distinguer de la précédente, *convivialité*. [...] La continuité s'opère par le bas, par les formes basilectales, alors que la convivialité met en relation les formes acrolectales ou mésolectales du français avec les langues africaines". Autrement dit, il y aurait un continuum français - langues nationales au Burkina Faso caractérisé par une continuité interlinguistique sur le pôle inférieur (domaine des efforts de construction, des emprunts, des interférences) qu'accompagnerait une discontinuité entre les variétés basses burkinabè et le français hors du Burkina ; la communication entre un usager burkinabè de la variété basse et un locuteur inhabitué aux pratiques francophones du pays serait difficile (surtout dans le cas des formes les plus proches des langues

² Caitucoli (1998 : 13) signale un clivage non systématique entre linguistes français et burkinabè.

³ Il prend en compte des observations d'auteurs comme De Féral, pour le Cameroun, de Wenezoui-Deschamps, pour la République centrafricaine et de Caitucoli, pour le Burkina.

nationales). Il serait également caractérisé par une convivialité et une continuité intralinguistique française aux niveaux mésolectal et acrolectal (domaine de l'alternance des codes, de la libre combinaison ou de l'interférence discursive⁴, domaine du jeu de virtuoses). À ce niveau donc, l'appartenance au cercle concentrique (ensemble d'habitudes de pratiques langagières développées au sein d'une communauté de locuteurs) qu'est le Burkina Faso ne serait pas nécessaire pour pouvoir communiquer. Entre les variétés burkinabè du français, il y aurait une continuité d'autant que "de façon générale, les locuteurs acrolectaux ont au moins une connaissance passive du basilecte et savent adapter leur performance à la compétence passive supposée de leurs interlocuteurs" (Caitucoli et Batiana, 1993 : 72) : la dynamique discursive que déploient les usagers mésolectaux et notamment acrolectaux en est la garante.

Ainsi, la situation de francophonie du Burkina serait le cas 1 (continuité et convivialité) de la typologie proposée par Maurer (p. 881).

Nous concluons par la difficulté d'étude des variétés africaines du français, que plusieurs auteurs ont soulignée. Elles sont perméables les unes aux autres, leurs frontières n'étant pas étanches. Manessy (1994b : 11) souligne que "si l'on admet qu'une langue est déterminée en tout instant dans sa forme et son fonctionnement par les circonstances de son emploi, on doit s'attendre à rencontrer des difficultés dans la délimitation et dans la description d'une réalité aussi incertaine [le français parlé en Afrique]". Et Prignitz (1996 : 556a) de lui faire écho : "bien que l'expérience ait été tentée, il est extrêmement hasardeux de décrire le français parlé en variétés discrètes ; postuler trois niveaux (basilectal, mésolectal, acrolectal) satisfait à la théorie du *continuum*⁵ et est un outil de discrimination qui fonctionne pour opérer un classement valide. Mais quand on recherche les différents lectes, on n'échappe pas aux difficultés".

Les auteurs rencontrent le problème surtout au niveau du pôle inférieur (d'où la kyrielle de qualificatifs), zone d'indécision, de mélange, de fusion de langues... "Les contours de ce continuum ne sont guère précisés vers le 'bas' : s'agit-il du 'pseudo-sabir' [...] en continuité avec les langues africaines, ou du 'pôle inférieur' qui présente des 'écarts importants' avec la norme scolaire [...] et se situe en discontinuité interlinguistique ?" (Prignitz, 1996b : 70). Caitucoli et Zongo (cités par Prignitz, 1996b : 72) précisent que la distinction entre français populaire et français argotique est "particulièrement problématique au Burkina

⁴ Insertion délibérée dans un énoncé appartenant à l'une des langues d'éléments lexicaux ou de syntagmes empruntés à l'autre.

⁵ Souligné par l'auteur.

Faso" où sont en vigueur un argot de compétence, un argot d'incompétence, une diffusion des tendances du basilecte dans le français courant (couramment parlé), un argot commun...

Enfin, l'imprécision des cloisonnements est attestée également dans le "français des non-lettrés" (Napon :1992), qui présente des similitudes avec les langages des "moyennement lettrés", ou sur l'emprunt : "dans le cas de français africain en solution de continuité étroite avec les langues africaines véhiculaires (...), la délimitation de l'emprunt devient une gageure impossible, langue cible et langue source s'interpénétrant largement" (Queffélec, 2001 : 287).

Le problème s'observe donc, quel que soit l'objet d'étude. Dumont (1990 : 125) conclut du reste que le français d'Afrique "est un continuum qu'il est très difficile de maintenir dans des cadres très rigides". À cet effet, Gandon (1994 : 6) en présentant *Le français en Afrique noire. Faits d'appropriation* (1994 ; Féral et Gandon éd.), ressentait "confusément l'inadéquation des concepts en cours" et en appelait à "une véritable linguistique du discours mixte".

1.1.2. LES PARTICULARISMES DU FRANÇAIS

Au Burkina Faso, les particularismes du français se manifestent dans tous les aspects de la langue, soit la phonétique/phonologie (Napon 1992, Coulibaly 1994), l'intonation (Prignitz 1996b), le lexique (Millogo 1993 a & b, Prignitz 1994, L. Diarra 1995 & en préparation⁶, Keita 1997 & 1998), la morphosyntaxe (Coulibaly 1994 ; Prignitz 1992 & 1996b, Gandon 1994, Yaméogo 1996) et le style (Prignitz 1992 & 1996b), la liste des travaux présentée ici n'étant pas exhaustive.

Notre présentation des particularismes du français sera consacrée aux particularités lexicales qui constituent la partie la plus voyante de l'iceberg. Nous nous limiterons à un rappel de leurs fondements distinctifs en commençant par les procédés de création qui, notons-le, ne singularisent pas le français au Burkina par rapport aux "autres français" dans le reste des pays africains⁷. Les exemples sont extraits de documents consultés, notamment à travers des études de Prignitz.

⁶ *Endogénéité lexicale du français au Burkina : Fondements linguistiques et sociolinguistiques, perspectives didactiques et lexicographiques*, thèse de doctorat en cours.

⁷ Les recherches sur le lexique français dans le pays ont été initiées en 1977 par Suzanne Lafage dans le cadre du projet IFA mis en place en 1974.

1.1.2.1. LES PROCÉDÉS DE CRÉATION LEXICALE

On distingue les procédés de création lexématique, sémantique ou grammaticale, le changement de registres, la modification dans la fréquence et les procédés de création relatifs à l'énonciation.

(a) Procédés de création lexématique

Nous aborderons successivement les procédés de dérivation, de composition, de redoublement, d'abréviation, d'emprunt et d'hybridation.

♦ La dérivation

C'est un procédé morphologique qui consiste en l'adjonction d'un affixe (suffixe ou préfixe) donnant au lexème de base un sens nouveau ou une forme nouvelle. Mais la préfixation et la suffixation peuvent s'effectuer simultanément dans la dérivation parasynthétique. Il y a aussi le passage de formes synthétiques à des constructions analytiques et vice versa (entre lexèmes et phrasèmes ou syntagmes lexicalisés).

- . co + épouse → *coépouse* "une des femmes d'un polygame par rapport à l'autre"
- . ambiance + er → *ambiancer* "faire la fête".

♦ La composition

Elle consiste à construire de nouvelles unités par la combinaison d'unités déjà existantes.

- . grand + quelqu'un → *grand quelqu'un* "personnage de haut rang, bien placé"
- . librairie + par terre → *librairie-par-terre* "vente en plein air d'ouvrages hétéroclites".

♦ Le redoublement

Il consiste à répéter un ou plusieurs éléments d'un mot ou un mot entier.

- . cinq + cinq → *cinq-cinq* "parfaitement"
- . molo + molo → *molo-molo* (du juLa) "un peu, doucement"

♦ L'abréviation

La technique fait représenter une unité par une de ses parties tout en maintenant le sens initial.

. affaires → *aff.*

. crédit → *créd.*

♦ L'emprunt

La technique consiste en l'intégration au français d'unités appartenant aux langues burkinabè, africaines ou non africaines. Il est noté que les emprunts des langues mande sont les plus nombreux.

. *gonré* (du moore) "beignet à base de petit mil et de feuille de haricot"

. *businessman* (de l'anglais) "homme d'affaires"

♦ L'hybridation

Pour Lafage, citée par Keita (2001 : 214-215), l'hybridation "se manifeste d'abord au niveau du mot. Celui-ci est dit hybride s'il est constitué d'éléments provenant de langues différentes". Elle s'opère par dérivation ou composition et crée des unités d'origine mixte ou inconnue.

. Bendré + logie *bendrologie* "science ou littérature du bendré". Le bendré étant un "musicien et diseur chargé de réciter la généalogie du souverain" ou un "joueur de bendré". Là, le mot désigne un "tam-tam dont la caisse de résonance est faite d'une grande gourde calebasse et qui est très utilisé pour l'expression du langage tambouriné chez les Mossis".

. *wack* "pouvoir magique"

(b) Procédés de création sémantique

Ce sont des phénomènes qui apportent des modifications dans le rapport entre signifiants et signifiés. Nous évoquerons le transfert de sens, la restriction de sens, l'extension de sens et le calque.

♦ Le transfert de sens

Dans le transfert de sens ou translation, on attribue un sens nouveau à une unité lexicale en lieu et place de celui que cette dernière avait dans le français standard.

- . *crêpes* ne signifie plus "tissu de soie ou de laine" mais "chaussures"
- . *maquisard* prend le sens de "personne habituée à faire la virée des bars" (des "maquis") au lieu de "membre d'une résistance armée"

♦ La restriction de sens

Elle consiste à priver une unité lexicale de certaines de ses acceptions.

- . *abbé* désigne uniquement les prêtres africains
- . *balafres* a le référent unique de "scarifications raciales".

♦ L'extension de sens

Le procédé repose sur l'élargissement du champ sémantique d'une unité lexicale qui acquiert de ce fait de nouveaux sèmes.

- . *affaire* renvoie à n'importe quelle réalité (matérielle ou immatérielle)
- . *feuilles* a acquis en plus le sens de "argent"

♦ Le calque

Dans le calque, une langue-cible A emprunte une unité lexicale simple ou complexe d'une langue-source B tout en la traduisant. C'est donc une structure qui est importée dans la langue-cible. Ainsi, le sens et, parfois, le concept passent dans la langue-cible par les termes qui sont propres à cette dernière. "L'emprunt sémantique ou calque linguistique est la dénomination d'une notion, ou la traduction d'une lexie simple ou complexe de la langue-source en des lexies simples ou complexes appartenant à la variété usuelle de la langue-cible" (Keita, 1997 : 35). Au-delà du sens, le calque est culturel en étant "la transposition en français de la 'visée africaine', sans que la traduction d'une langue spécifique apparaisse" (Prignitz, 1996b : 203). Au Burkina, il y a des calques de l'anglo-américain, du jula et du moore...

- . *avoir mal aux abeilles* (du moore) "avoir mal aux côtes"
- . *demandeur la route* "annoncer son intention de partir".

(c) Procédés de création grammaticale

Nous parlerons du changement de catégorie grammaticale et de construction.

♦ Le transfert de classe grammaticale

C'est le fait pour une unité lexicale de passer d'une catégorie grammaticale à une autre, devenant ainsi un dérivé impropre.

- . parler *façon* : le nom "façon" passe dans la classe des adverbes.
- . *de venir* : "de", préposition, fonctionne comme adverbe interrogatif.

♦ Le changement de construction syntaxique

Le changement de construction se manifesterait principalement dans la syntaxe du verbe et porte sur sa nature transitive, pronominale...

- . se désister v. pr. → *désister* v. intr. "se retirer"
- . mouiller v. tr. → *mouiller* v. intr. "avoir peur"

(d) Le changement de registres

Par ce phénomène, des lexies qui appartenaient au registre familier du français de France deviennent des usages aussi bien du français soutenu que familier du Burkina. C'est le cas de *palu* (troncation de paludisme), de *boulot* et de *descendre* (descendre une bière).

(e) La modification dans la fréquence

Des tournures ne "sonnent" africain ou burkinabè que parce qu'elles sont plus fréquemment employées en Afrique où au Burkina. On a *injection* pour "piqûre", *jetons* pour "pièces de monnaie", *pièces* pour "papier d'identité, d'immatriculation...", etc.

(f) L'énonciation

Dans les usages africains du français, l'accent est mis sur la dimension sociolinguistique. "La conscience d'user d'un code à multiples entrées débouche sur le commentaire [sociolinguistique] qui éclaire sur l'usage de certains termes propres au Burkina, ou dans le milieu des locuteurs considérés. On notera l'habitude ancrée de s'exprimer distinctement, quitte à se répéter : qu'elle soit d'origine scolaire ou qu'elle ait été prise au contact des personnes qui font partie de la même communauté de citoyenneté et, partant, linguistique (parce que soumise à la même langue officielle), elle respecte l'intelligibilité du message, la compréhension de l'autre" (Prignitz, 1996b :

184). Le commentaire sociolinguistique (pour s'assurer qu'on est compris, que le code est le même, pour prévenir les distorsions dans l'interprétation...) utilise le commentaire métalinguistique (d'où la redondance du fait de l'habitude de la "traduction" et du "doublage interlinguistique", l'autonymie⁸...), commente la situation de communication (on utilise l'interprétation de ses propos par l'interlocuteur, on essaie d'orienter l'autre sur la forme de son discours, on justifie la forme qui véhicule son message...) ou argumente à partir d'un constat sociologique et métalinguistique (on fait intervenir des contenus sociologiques, on observe son langage...). À ce comportement langagier s'ajoutent des jeux de styles, pour raisons d'argumentation, d'esthétique langagière ou de communication. On y observe par exemple la traduction des noèmes (insertion dans le discours français de proverbes, d'aphorismes, de sentences)⁹, puisés du tissu multiculturel des locuteurs. Ces opérations énonciatives stylistiques traduisent la rhétorique locale (du milieu du sujet parlant ou écrivant) ou africaine (recours à la parole africaine).

. Commentaire métalinguistique : / Vous essayez de nous donner **le pressentiment ou bien le sentiment** d'un homme qui travaille beaucoup qui a beaucoup travaillé pour la cause qu'il défendait à l'heure actuelle quels sont vos *sentiments* quand vous savez maintenant que pendant que vous travaill(i)ez il y en avait qui se prélassaient entre des whiskys et des salsas/

. Noème : Elle ne put que raconter des histoires **aussi futiles que les bagues pour un lépreux** qui ne convainquirent pas les parents (elle mentait).

Pour conclure, retenons que certains procédés de création de lexies, comme les procédés de création grammaticale ou relatifs à l'énonciation, donnent également des particularités morphosyntaxiques ou stylistiques.

Des particularités lexicales proviennent également de la combinaison de plusieurs procédés faisant que l'interprétation du mécanisme sous-tendant un néologisme peut être variable. "Sur 383 termes analysés, susceptibles d'être empruntés, la majeure partie provient du zarma, du haoussa et de l'arabe (...). On notera le peu d'apports des autres langues du Niger (...). *Cela peut être dû à la moindre représentation de ces groupes ethniques au Niger, mais aussi à leur faible influence culturelle dans les milieux intellectuel et journalistique de la capitale*"¹⁰. Reprenant à notre compte l'hypothèse de

⁸ Manifestée par des formes méta-énonciatives, strictement réflexives, opacifiantes. Dans l'autonymie, le mot se désigne lui-même et non l'objet qu'il symbolise.

⁹ "figure macrostructurale qui prend la forme d'une pensée ou d'une sentence" (Prignitz 1996b: 179).

¹⁰ C'est nous qui soulignons.

Barreteau et de Diadié (2001 : 179), les véhiculaires urbains (moore et jula), langues majoritaires bénéficiant de plus de locuteurs francophones, et donc plus en contact avec le français, sont culturellement plus influents en ville ou dans le milieu des intellectuels : les éléments du patrimoine culturel national sont souvent connus ou exprimés à travers ces médiums. Ils sont en cela les principales langues burkinabè pourvoyeuses d'unités lexicales – les emprunts – au phénomène d'appropriation, et davantage impliqués dans le phénomène particularisant.

En introduisant dans le français des lexies ayant des traits d'emprunts, les langues non véhiculaires ou minoritaires jouent aussi leur partition, mais dans une moindre mesure (L. Diarra, 2001). Cependant, il en va autrement des ressources culturelles. La "visée burkinabè" urbaine ou semi-urbaine, sève nourricière de la langue importée et quotidiennement en construction, provient des cultures de toutes les ethnies du pays, similaires en bien de points. On pourrait la considérer comme affichant trois composantes : la vision du monde des sociétés traditionnelles, les "redéploiements" des traditions et les "réinterprétations" de la modernité¹¹.

Enfin, les facteurs de la variation lexicale (Prignitz, 1996b) en Afrique sont géographiques ("loin" de la France et des pratiques des Français, la langue subit des transformations en Afrique), sociologiques (dimension culturelle, dont tradition et modernité, catégorisation sociale, variables de l'âge et du sexe, structures du village et du groupe familial, phénomènes sociaux... donnant des formes relevant des technoclectes, de l'argot, du lexique commun...) et historiques (des strates ou états de langue resurgissent dans le français soutenu contemporain sous formes d'"archaïsmes" ou de "réminiscences littéraires") : "Parmi toutes les variables [...] le corpus particulier que constitue la francophonie africaine met en jeu des processus complexes qui mêlent les

¹¹ Nous parlons de "visée burkinabè" dans la logique de la "visée africaine", concept proposé par Manessy dans le cadre de la "sémantaxe". Cette notion est définissable comme la "manière de mettre en œuvre une langue dont la structure grammaticale demeure pour l'essentiel intacte et qui se trouve en quelque sorte transmuée (et non point pervertie) par l'émergence de schèmes cognitifs, de techniques d'expressions, de modes d'énonciation qui ne sont pas ceux dont usent habituellement les francophones 'occidentaux'" (Manessy, cité par Prignitz, 2001b : 505). Quant à la visée africaine, elle est l'ensemble des "manières apprises", des "structures acquises nées de l'histoire" et transmises au fil des générations ou la "dynamique biológico-sociale". Réunissant les "façons d'être et de rendre compte" ou les "logiques cognitives", elle se compose des "modalisations" de la "catégorisation / conceptualisation de l'expérience" des sociétés de l'Afrique traditionnelle précoloniale (cf. Nicolai), de leur "redéploiement", mais aussi des "réinterprétations" de la culture occidentale.

sources d' 'écarts' par rapport au français standard", i.e. le français en France (Prignitz, 2001b : 498).

1.1.2.2. LES FONDEMENTS DISTINCTIFS

Pour Prignitz (1996b), les traits distinctifs du lexique français au Burkina Faso tiennent à son africanité (vs un français dépourvu de ce trait), à son adaptation aux réalités locales, "nationales-burkinabè" (vs globalement africaines) et à un habitus linguistique qui reflète la pratique d'un multilinguisme incluant moore et/ou jula (vs autres langues non burkinabè). En effet, ce corpus appartient au domaine burkinabè, au lexique de la sous-région et au lexique panafricain.

♦ Appartenance au lexique panafricain

"Des néologismes, de forme ou de sens, se retrouvent d'un bord à l'autre de l'Afrique". Prignitz (1996b : 97) pose que cela s'opère "sans que, bien évidemment, le substrat linguistique puisse être invoqué. Soit le sémantisme est soumis à une "information", un processus cognitif qui l'infléchirait dans un certain "sens" qui serait commun [donnant lieu à une structuration conceptuelle commune que suggèrent certaines constantes ethnolinguistiques dans l'organisation des couleurs, la mesure de l'espace, l'appréhension du temps... ou une source sémio-culturelle référentielle commune], soit il s'agit d'une tendance profonde au français qui apparaît çà et là (à des époques différentes d'ailleurs) et se retrouve à divers points de l'aire africaine". Dans tous les cas, cela aboutit à des lexies communes, à des "mots voyageurs" ou emprunts.

Exemples : la lexie *entrée-coucher* (ou *entrer-coucher*) est attestée sous la forme *rentrer-coucher* du Burkina jusqu'en Guinée. *Daba* (houe), d'origine mande, s'est étendu de l'Afrique occidentale à l'Afrique centrale, *bissap* (du wolof), "boisson d'oseille rouge".

♦ Appartenance au lexique de la sous-région

Certains termes restent caractéristiques d'une aire limitée à la sous-région de l'Afrique occidentale.

Exemple : *da* ou *dah* (mande) "oseille, fleur d'hibiscus" dans le Sahel ; *cabaret* "débit de boissons artisanales" au Mali, en Côte d'Ivoire et au Burkina ;

dolo "bière de mil" (origine mande) attesté au Niger, en Côte d'Ivoire, au Burkina, au Mali, au Sénégal (selon IFA) ; *tô* (du jula) "pâte de mil ou de maïs" au Bénin, en Côte d'Ivoire, au Burkina, au Mali, au Sénégal, au Togo (selon IFA).

Ce sont des "mots voyageurs" ou pérégrinismes ("les mots étrangers à la langue française mais qui tendent à s'y intégrer durablement : ils traversent les frontières nationales et sont compris dans plusieurs pays d'Afrique de l'Ouest" ; définition de Guilbert, donnée par Prignitz, 1996b : 103). En littérature africaine, on les appelle "xénismes" (mots "qu'on reconnaît dans des textes français comme relevant d'une structure phonologique, morphologique et orthographique distincte de celle du français" selon une définition de H. Mitterand citée par Prignitz, *ibid.*).

♦ Appartenance au domaine burkinabè

"On peut identifier, sur le plan lexical, des collocations ou des lexies usitées uniquement sur le territoire burkinabè" (Prignitz, 1996b : 104).

Exemple : *caracoler* "faire des tours à cheval" signifie "faire quelque chose" en français du Burkina ; *six-mètres* "ruelle" (de six mètres de large) ; se *chercher* prend le sens "spécial" de "être dans une passe (financière en particulier) difficile" ; *faso dan fani* (du jula) "pagne tissé" ; *naba* "chef en langue moore" ; le *vim koega* (du moore, "vie-message") "évangile" (dans le contexte chrétien) prend aussi le sens de "bonne nouvelle".

1.1.3. LE FRANÇAIS AU BURKINA COMME INTERLANGUE

L'interlangue est un état de langue dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, un système intermédiaire de communication. Du point de vue psycholinguistique, les processus psycho-cognitifs de l'apprenant renvoient à des règles génératives qui sont celles des langues maternelles (premières) mais aussi celles de la langue étrangère (notamment à partir d'un certain stade d'acquisition). Du point de vue linguistique, les stratégies élaborées par l'apprenant débouchent sur des structures pouvant être défailtantes.

Les études du français d'Afrique font apparaître qu'il a une configuration distincte du français standard et des langues africaines¹². Pour Dumont, les variétés basilectales ou populaires du français parlé sur le continent paraissent coïncider avec l'interlangue, dans la mesure où elles laissent apparaître des mécanismes s'apparentant à ceux de la mise en place de la langue de l'apprenant. Cela lui a fait dire (1990 : 121) que "le français d'Afrique se constitue donc comme une interlangue, à partir de déviations systématisées par un emploi collectif révélant un peu à la manière d'une loupe les mécanismes psycholinguistiques de l'apprentissage, fossilisés du fait de l'absence de besoins langagiers [désirs d'acquisition de la norme savante] véritables en français de la plupart des locuteurs". Cependant, il y a une différence résidant dans le fait que le français d'Afrique est une pratique collective alors que l'interlangue est individuelle¹³ : fossilisation d'un côté, évolution de l'autre.

Mais la question des rapports entre le français d'Afrique et l'interlangue se pose différemment lorsqu'il s'agit du français "institutionnel" appris à l'école. Pour Dumont (1990 : 121), "il s'agit, tout au plus, d'un français régional, peut-être tout simplement du français... tel qu'il existe ailleurs qu'en France" qui n'est pas à assimiler à l'interlangue. Mais il se trouve que les scolaires commettent des erreurs récurrentes, qui proviennent d'interférences obéissant aux mécanismes de formation de l'interlangue. Sous cet angle, on peut rapprocher le français institutionnel de l'interlangue (en retenant que la fossilisation constitue la différence).

En outre, "refuser de considérer l'africanisme comme une faute équivaut alors à rapprocher encore une fois le français d'Afrique de l'interlangue dans laquelle la faute n'est que la manifestation, certes défailante mais irréfutable, de la mise en place d'un système approximatif de communication" (p. 120).

¹² En plus des nombreux qualificatifs dont "sabir" et "pseudo-sabir", les termes de "pidgin" et de "créole" ont été utilisés pour caractériser des sociolectes : "Pidjin French" ou "petit mauresque" en Algérie ; "franwolof" au Sénégal ; "pidgin" ou "continuum pré-créole" en Côte d'Ivoire ; "camfrançais" au Cameroun ; "fransango" en Centrafrique... Mais on ne les a pas reconnus, du moins unanimement, comme des variétés autonomes, parce que, à l'instar du point de vue de Wald (1994 : 122), "l'appropriation sociale d'un français africain ne réalise guère l'émergence d'une variété autonome du point de vue linguistique". L'aspect d'*africanité* tiendrait plutôt à des effets culturels et sociaux qui se situent "en-deçà et au-delà du code linguistique : l'univers conceptuel dans lequel se meuvent ses locuteurs et les singularités de leur performance" (Wald, *ibid.*, citant Manessy).

¹³ D'après Ouédraogo (pp. 51-57), le caractère individuel du concept d'interlangue est discuté puisqu'il est aussi perçu comme un système collectif. Il le montre en confrontant ses différentes approches à travers plusieurs auteurs comme Jo Arditty, Henry Besse, S.P. Corder, Daniel Flament-Boistrancourt, W. Nemser, Rémy Porquier, Selinker et Widdowson.

Il en conclut que "quelle que soit la modalité d'apprentissage (institutionnelle ou non) adoptée par l'apprenant, le français d'Afrique possède certaines des caractéristiques définitives de l'interlangue" (p. 122). Il est instable du fait des usages le plus souvent idiolectaux, perméable à l'univers sémio-culturel africain (exemple des calques sémantiques). Il tend à la simplification et à la systématisation des structures du bon usage français (généralisation de l'opposition court/long aux humains pour exemple) et a un caractère évolutif (exemple de sa fluctuation du fait de sa sensibilité à la mode). Le français en Afrique a le statut d'un authentique système linguistique intermédiaire relativement cohérent avec une certaine autonomie du point de vue linguistique (phonologique, lexical, sémantique, morphosyntaxique...) et son marché communicatif propre (l'univers africain).

Le français du Burkina Faso, et particulièrement le français des scolaires, est qualifiable d'interlangue. Notons cependant que les avis sont partagés sur le rapprochement des variétés de langue seconde de groupes sociaux au concept psycholinguistique d'interlangue : "Au terme de ce chapitre, on aura compris que répondre à la question posée dans notre titre ["Le français d'Afrique est-il une interlangue ?"] relève d'une gageure." (Dumont, 1990 : 127). Mais, comme nous l'expliquons *infra* dans "La piste des normes endogènes" (pp. 305-310), le français burkinabè pourrait intervenir dans la didactique de la norme académique.

Conclusion sur les visages du français

"Projection en terre étrangère du modèle littéraire classique embrumée d'une nébuleuse d'usages aberrants, ce parler déconcerte les linguistes épris de cohérence par le contraste entre l'instabilité de sa mise en œuvre et la rigidité de sa norme" : c'est une réflexion de Manessy (1994a : 7) qui dit suffisamment qu'en Afrique, le français est une réalité "foisonnante", "mouvante". L'appropriation de la langue a suscité le commentaire suivant de Dumont (1990 : 9) : "langue de l'innovation référentielle, le français est en train de devenir le véhicule de valeurs expressives spécifiquement africaines, le lieu de production d'un sens africain, le berceau d'un véritable et nouvel univers sémiotique". Les africanismes relèvent d'ailleurs de l'ordre naturel des choses : "on sait qu'il est théoriquement impossible que la même langue, parlée par deux communautés, conserve une certaine 'uniformité' vérifiant le postulat de l'existence d'un système unifié assurant la communication" (Sala Meijri, cité par Prignitz, 1996b : 61).

Sur le continent africain, la langue française a été et est "fonctionnalisée" ou "socialisée" de telle sorte qu'est né un "français d'Afrique", à norme inter-africaine (du fait d'"une uniformisation des modes de vie, un nivellement des

références sociales et culturelles, qui s'effectue aux dépens des particularismes ethniques et régionaux") s'accommodant des "spécificités" régionales et nationales. Ce "redéploiement" de la langue française dans les milieux urbanisés d'Afrique, œuvre collective s'il en est, véhicule un sens profond : il s'agit de communication, mais aussi de questions de société ou d'identité. C'est ce que mentionne Bissiri (p. 775) : "le français populaire, cette langue hybride née de la rencontre entre les langues européennes et les langues nationales africaines, n'est plus aujourd'hui une langue de non 'éduqués' ou de marginaux. Il est maintenant une langue pleine et entière qui est le support d'une certaine vision du monde, d'une communauté qui s'y reconnaît et l'emploie pour exprimer ses représentations et ses préoccupations ; c'est une langue qui est l'expression d'une certaine culture résultant de transformations sinon d'évolutions socio-historiques propres à un contexte donné."

Après cette physionomie linguistique du français qui est l'aboutissement de ses pratiques (à voir bientôt) mais aussi de ses modes d'acquisition (données incessamment), nous allons à présent examiner les aspects sociolinguistiques de la langue.

1.2. ASPECTS SOCIOLINGUISTIQUES DE LA LANGUE FRANÇAISE

Cette rubrique abordera successivement les modes d'acquisition du français au Burkina Faso et les structures de formation, les pratiques du français, la typologie des locuteurs de la langue, l'estimation du nombre de francophones, la question du français et des langues nationales dans la politique linguistique et éducative et la question de l'adaptation de la didactique du français en politique linguistique et éducative.

1.2.1. MODES D'ACQUISITION DE LA LANGUE ET STRUCTURES DE FORMATION

Comment et où peut-on apprendre le français au Burkina Faso ? Les Burkinabè comme d'autres Africains acquièrent le français essentiellement par le biais de l'école. Cependant, en plus de la voie institutionnelle, ils le font de façon extra-scolaire.

1.2.1.1. ACQUISITION INSTITUTIONNELLE

Le système éducatif du Burkina Faso a trois composantes (*Loi d'orientation de l'éducation*, 1996), soit l'éducation formelle, l'éducation non formelle et l'éducation informelle. Le mode d'apprentissage scolaire ou institutionnel du français se déroule dans les deux premières composantes. L'éducation formelle comprend l'éducation de base, l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur et la formation professionnelle (les deux dernières structures ne nous intéressent pas ici). L'éducation de base comprend l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire¹⁴. Tel que la Loi la définit, l'éducation non formelle concerne toutes les activités d'éducation et de formation structurées et organisées dans un cadre non scolaire. Dispensée dans les centres

¹⁴ Des mesures visant à étendre l'éducation de base au premier cycle du secondaire sont à l'étude.

permanents d'alphabétisation et de formation où le français n'est pas enseigné (pour le moment, dirait-on), dans les écoles coraniques qui n'enseignent que l'arabe et dans les centres d'alphabétisation de la petite enfance (ci-dessous, les centres "Bisongo"), elle regroupe également les centres de formation des jeunes agriculteurs et les structures expérimentant le "bilinguisme de transfert" (défini *infra*, sous-section 5.1.4. "La méthode ALFAA et la méthode bilingue", p. 267) en se servant des langues nationales et du français que sont les centres d'éducation de base non formelle, les centres ALFAA, les centres Tin Tua et d'autres centres de formation. Mais nous ne nous intéresserons qu'aux structures citées parce qu'elles sont plus connues.

Avec l'enseignement primaire, elles constituent l'enjeu de l'éducation de base dans le pays, définie en 1989 par le séminaire de Koudougou (Premier ministre, MEBA et MESSRS, 1994 : 20) comme "un processus destiné à dispenser à tout Burkinabè un minimum éducatif correspondant aux besoins et potentialités du pays. Elle doit être la base d'une éducation permanente et intégrale qui vise à améliorer les conditions d'existence, et à assurer la promotion individuelle et collective". Avec l'école primaire, elles offrent l'essentiel du matériau à des réflexions sur les méthodes d'enseignement du français au Burkina. Au demeurant, les autres didactiques en cours ailleurs, si elles sont distinctes, ne présentent que des différences très partielles. Bien que n'ayant pas été classée dans l'éducation de base par la *Loi d'orientation de l'éducation*, l'éducation non formelle en fait partie.

Nous présenterons sommairement ces différentes structures de formation qui permettent d'apprendre le français de manière institutionnelle.

1.2.1.1.1. Le préscolaire

Le préscolaire comprend un seul cycle ayant une durée de trois ans. Il est représenté par les garderies populaires ou jardins d'enfants et les écoles maternelles privées, plus nombreuses. Elles sont ouvertes à tous les enfants de trois à six ans sans considération d'origine sociale. Mais il se trouve que leurs effectifs sont constitués d'enfants de parents aisés et lettrés travaillant dans le secteur moderne (fonctionnaires, employés d'institutions...). Bien qu'au préalable tout soit une question de besoin, c'est surtout les frais d'accueil qui expliquent la situation actuelle.

Le préscolaire vise la préparation psycho-affective et sociale de l'enfant à l'entrée à l'école ainsi que sa préparation aux activités scolaires qui l'attendent, tout en lui assurant des soins maternels. Entre autres, son rôle est d'assurer une continuité entre l'enfance et l'école. À travers les activités ludiques, on veut lui inculquer un apprentissage à la vie en collectivité.

1.2.1.1.2. L'enseignement primaire

Le diagnostic fait de l'état du système éducatif du pays avant l'année 1995 (DEP, 1995 : 11-16) établit les constats suivants : l'éducation de base accueille une faible proportion des populations cibles (taux de scolarisation de 32,9% en 1993) ; la progression du taux d'accès à l'école est faible : 20,1% en 1988, 23,42% en 1992 ; des disparités importantes apparaissent entre les régions et entre les sexes (taux de scolarisation de 10,03% dans la Gnagna et taux de scolarisation des filles de 5,72% par exemple) ; on observe une inégale répartition des enseignants et des infrastructures ; la distance moyenne parcourue à pied par les élèves était de 5,8 km en 1993 et même de plus de 10 km dans certaines provinces (Sénou, Soum, Tapoa, Gourma, Oudalan) ; enfin, la situation sanitaire est défectueuse.

Pour résoudre les multiples difficultés de l'enseignement primaire et de l'éducation non formelle, l'État, de concert avec ses partenaires financiers et/ou techniques¹⁵, y a introduit des innovations¹⁶. Pour la même cause, des alternatives sont nées d'initiatives de la société civile (ONG nationales ou associations communautaires) et sont généralement classées dans le non formel. Dans les documents présentant les justifications de ces projets, on retient que l'objectif visé à terme est "l'avènement d'un système éducatif efficient et supportable par les budgets de l'État, des collectivités et des familles" (DEP, 1995 : 21). Il s'agit de parvenir à une école adaptée autant que

¹⁵ Les agences des Nations Unies comme la Banque mondiale, l'UNESCO, l'UNICEF, le PNUD, le FNUAP (devenu UNFPA depuis décembre 2002) et le PAM. L'Union Européenne, des banques comme la BID (Banque islamique de développement) et la BAD (Banque africaine de développement). Les coopérations bilatérales comme l'OSEO (Œuvre suisse d'entraide ouvrière), le Projet d'appui à l'éducation nationale de la Coopération française, le Projet d'appui canadien à l'enseignement de base. Les partenaires belges, japonais, allemands, américains...

¹⁶ Le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CRIE) de Paris définit l'innovation comme "une tentative visant consciemment et délibérément à introduire un changement dans le système d'enseignement dans le but de l'améliorer" (CSEIP, 1999 : 4). L'innovation se veut un changement délibéré, volontaire et planifié qui concerne le système dans un ou plusieurs de ses aspects donnés.

possible au moule politico-économique et socioculturel du pays, à une école de développement endogène (intégrant les potentialités nationales et visant une société qui ne soit pas la pure et simple transposition de la société occidentale, mais qui associe le patrimoine national et la culture occidentale) et de développement humain durable, ouverte à l'extérieur et à la modernité et dont les coûts d'investissement soient supportables par le pays. Les expérimentations ont commencé depuis 1991, une année après la Conférence de Jomtien. Avec les innovations, l'enseignement primaire comprend maintenant l'enseignement primaire classique, les classes à double flux, le système multigrade, la pédagogie de groupes, les écoles satellites et les écoles bilingues (intégrées dans l'éducation formelle en 2003).

1.2.1.1.2.1. L'enseignement primaire classique

L'enseignement primaire classique a un cycle unique et dure six années réparties en autant de divisions : cours préparatoire première année (CP1), cours préparatoire deuxième année (CP2), cours élémentaire première année (CE1), cours élémentaire deuxième année (CE2), cours moyen première année (CM1), cours moyen deuxième année (CM2). Les divisions s'organisent donc en trois cours : préparatoire, élémentaire, moyen. Mais une réorganisation du cycle est prévue dans le Plan décennal de développement de l'éducation de base (p.16) : "Les six années du primaire, dans cette perspective de réduction des échecs et des abandons en cours de cycle, seront repensées comme un ensemble cohérent, au terme duquel les enfants devraient avoir acquis un minimum de savoirs et savoir-faire de base. Le primaire est-il alors constitué de trois sous-cycles (CP : apprentissages premiers ; CE : apprentissages fondamentaux ; CM : approfondissements)."

Le cycle primaire classique comprend des écoles publiques, toutes laïques, et des écoles privées laïques ou confessionnelles : chrétiennes ou musulmanes. Les écoles musulmanes concernent les écoles franco-arabes ou *medersa*.¹⁷ L'enseignement primaire public accueille les enfants âgés de six ans au moins (l'âge à ne pas dépasser n'est pas indiqué), mais on privilégie les enfants de sept ou huit ans (capacité d'accueil obligeant). Les âges varient plus dans le privé. À l'école primaire publique, il n'est permis de redoubler qu'une

¹⁷ Conformément à la politique de promotion de l'initiative privée, des mesures ont été prises en faveur de l'expansion de l'enseignement privé qui doit participer au développement du système éducatif.

seule fois à chaque division. Dans le privé, les possibilités de redoubler semblent plus larges.

À la fin du cycle primaire classique, seuls les enfants ayant réussi au concours d'entrée en sixième ont leur place garantie au secondaire. Néanmoins, des possibilités s'offrent à tous les scolaires ayant obtenu le Certificat d'études primaires (CEP), diplôme de fin d'études. En l'occurrence, il y a les établissements secondaires privés, mais aussi les recrutements parallèles sur concours ou de façon directe qu'organisent, suivant les places disponibles, certains établissements publics. Officiellement, il n'est pas permis à un enfant qui ne détient pas le parchemin du CEP de poursuivre sa scolarité dans le secondaire.

En ce qui concerne les formateurs, les enseignants du primaire public se recrutent suivant deux concours. Les candidats devant avoir au moins le Brevet d'études du premier cycle (BEPC). Les candidats retenus pour le concours des Instituteurs adjoints (IA) suivent une formation de deux semaines avant de rejoindre les classes. Cette formation porte sur des généralités en pédagogie. Par ailleurs, ceux qui sont retenus par le concours des Écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP) suivent une formation professionnelle de deux ans dans les ENEP. La première année est consacrée à la formation théorique et la deuxième année, à la pratique des enseignements. "L'élève-maître, à sa sortie de l'ENEP, doit posséder l'ensemble des connaissances, des compétences et des attitudes indispensables à l'exercice de la fonction enseignante" (MEBAM, 1994 : 2)

Pour ce faire, il doit être formé dans les domaines des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Le contenu des programmes de pédagogie générale est le suivant : la notion de pédagogie : l'éducation et la société ; l'organisation du travail scolaire ; la discipline à l'école élémentaire ; les méthodes, les procédés et les techniques d'enseignement ; les moyens (directives officielles, matériel didactique, contrôles pédagogiques) et les innovations pédagogiques. Les programmes de psycho-pédagogie englobent la définition des concepts, la psychologie de l'enfant, la psychologie et l'apprentissage, le groupe-classe et sa dynamique. En législation scolaire, les programmes portent sur les généralités (législation et législation scolaire), les droits et devoirs de l'enseignant et l'organisation de l'enseignement. Ceux de la morale professionnelle ont trait aux généralités (définition des concepts, importance, objectifs) et au métier d'instituteur. Enfin, il y a la pédagogie des disciplines. À ce sujet, la pédagogie du français cible les objectifs généraux visant à "prendre conscience de l'importance du français et de son enseignement dans notre

système éducatif" et de "connaître la méthodologie des différentes disciplines du français" (MEBAM, 1994 : 19). Les contenus des programmes sont les généralités (importance et objectifs, instructions officielles, programmes et horaires) ; l'expression orale ; la lecture ; l'écriture ; la grammaire et la conjugaison ; l'orthographe ; le vocabulaire ; l'expression écrite. Mais on ne se contente pas de montrer aux élèves-maîtres comment enseigner le français. On cherche aussi à approfondir leurs niveaux dans la langue par une meilleure maîtrise de l'expression orale et écrite. Les programmes de cet enseignement sont la grammaire (règles grammaticales, analyse grammaticale, analyse logique, conjugaison, pronoms) et la littérature (commentaire de texte, résumé de texte, littérature africaine).

Dans le cadre du développement de l'école bilingue (*infra*), on organise systématiquement, depuis 2001, des séminaires d'initiation à la transcription des langues nationales durant deux semaines à l'intention de chaque promotion en fin de formation.

Suite à un arrêté ministériel en 2001, la formation dans les ENEP s'étale dorénavant sur une année depuis la rentrée 2002-2003, conformément à une politique visant à améliorer la formation des maîtres dont la formation continue. Dans l'exercice de leur fonction, les enseignants suivent une formation continue par l'intervention d'encadreurs (inspecteurs, conseillers pédagogiques itinérants, instituteurs principaux).

Quant aux structures privées, elles recrutent parmi des titulaires du BEPC au moins ou parmi ceux qui suivent la formation dans les ENEP par inscription. Mais les écoles franco-arabes embauchent des personnes maîtrisant la langue arabe et ayant été à l'école en français ou issues d'écoles franco-arabes du pays ou d'ailleurs.

Les enseignants dans les écoles privées sont formés par leurs employeurs (notamment dans les écoles catholiques ou musulmanes). Ils suivent une formation continue dans les groupes d'animation pédagogique mis sur pied à l'enseignement primaire, durant le suivi de leur prestation...

1.2.1.1.2.2. Les Écoles satellites (ES)

Les écoles satellites et les centres d'éducation de base non formelle ont été créés en décembre 1995 dans le cadre d'un même projet avec l'appui de l'UNICEF. Les écoles satellites sont des structures d'"enseignement bilingue" français - langue nationale. D'après le *Document du projet* (DEP, 1995), les objectifs spécifiques qui leur étaient assignés étaient : améliorer l'accès à l'école primaire ; réduire les disparités scolaires (régions, sexes) ; rénover les programmes d'enseignement ; réduire les distances entre l'école et les domiciles ; améliorer la participation communautaire ; améliorer les rendements scolaires. "La philosophie de base qui sous-tend le projet est l'intégration de l'école au milieu et la satisfaction des besoins des populations en éducation de base avec la participation communautaire" (DEP, 1995 : 21).

Les écoles satellites font partie intégrante du cycle primaire et ses élèves doivent poursuivre leur scolarité dans le système classique. Elles constituent le premier maillon dans les villages où il n'existe pas encore une école primaire classique. Elles correspondent aux trois premières années du primaire (CP1, CP2, CE1). Les ES accueillent des enfants de sept à neuf ans non scolarisés en veillant à une parité filles/garçons ou à éviter une supériorité numérique des garçons sur les filles.

Dans les textes officiels (DEP, 1995), rien n'existe sur les LN qui doivent être concernées par ces écoles, ouvertes à toutes. De nos jours, sept langues nationales, soit le carma, le jula, le gulmancema, le fulfulde, le 'lobiri, le lyele et le moore, sont utilisées dans deux cent dix écoles satellites. Elles sont présentes dans dix neuf provinces¹⁸ en contexte semi-urbain ou rural : Boulkiémdé, Comoé, Ganzourgou, Gnagna, Gourma, Kadiogo, Komandjari, Kompienga, Koulpélogo, Kouritenga, Léraba, Namentenga, Poni, Sanguié, Sanmatenga, Séno, Tapoa, Yagha, Zoundwéogo.

Dans les principes, les enseignants des ES doivent être titulaires du BEPC au moins, parler la langue du milieu et être recrutés au niveau local par les communautés bénéficiaires. Ce sont des contractuels de l'État qui les "désintéresse" (leurs salaires sont appelés des "désintéressements"). Les enseignants doivent recevoir une formation initiale (formation à la transcription des langues nationales, aux procédés de correction phonétique, à la pédagogie comparée et à d'autres domaines comme la psychologie de

¹⁸ Le Burkina Faso se subdivise en quarante cinq provinces.

l'enfant, la pédagogie des disciplines, la préparation et l'organisation de la classe) de vingt six jours (mais la durée est en fait variable) et une formation continue.

Avec les ES, comme avec les autres innovations pédagogiques (écoles bilingues, centres ALFAA et écoles Tin Tua...), la participation communautaire à l'action d'éducation cesse, dans les principes au moins, d'être passive. Elle devient active, car elle est sollicitée depuis la mise en place des infrastructures (surtout en main-d'œuvre) jusqu'au suivi-évaluation en passant par la gestion quotidienne de la vie éducative et l'exécution de certains aspects de la formation : des personnes ressources doivent appuyer les maîtres dans les activités pratiques ou techniques ouvrant l'école à l'environnement (immédiat) des apprenants... (DEP, 1995 & 1996).

À l'instar des autres expérimentations, les ES essaient d'adapter l'école au milieu de l'élève pour des motifs stratégico-pédagogiques (l'assimilation des enseignements) et éducatifs (connaissances des traditions, de la morale et autres vertus humaines, connaissance de son environnement) et pour le développement du pays : la vieille problématique de la réconciliation de l'élève avec son milieu y gagne de l'audience. Les alternatives bilingues tentent de jeter des passerelles entre les systèmes formel et non formel.

À l'issue de la formation, les élèves doivent poursuivre au CE2 de l'école classique avec un niveau devant être au moins le niveau CE1 (en français comme dans les autres disciplines) de l'école classique.

1.2.1.1.3. Les écoles bilingues (EB) et les centres ALFAA

Des centres de formation ALFAA (Apprentissage-enseignement de la langue française à partir des acquis de l'alphabétisation) ont été ouverts au cours de la période 1991-1993. Ils sont nés du souhait de populations adultes rurales alphabétisées dans leur langue d'apprendre le "français fondamental" dans leurs activités de post-alphabétisation. Tout a commencé par une requête de soutien adressée à l'Œuvre suisse d'entraide ouvrière (OSEO) par une association dénommée "Manegdbzānga"¹⁹ du village de Nomgana. Au départ, le public se composait d'adultes ayant au moins quinze ans. Très tôt, en 1994, la formation ALFAA s'est ouverte aux jeunes de neuf à quatorze ans à travers des écoles bilingues, "centres d'éducation accélérée" selon le terme de leurs

¹⁹ "Développement pour tous", en moore.

initiateurs. Les EB, qui n'accueillaient que des non scolarisés, se sont par la suite destinées aux enfants de 7-8 ans depuis 1998 (Nikiéma, 1999) tout en s'imposant un principe d'équité vis-à-vis des sexes. Depuis 2000, les responsables mettent en place un continuum éducatif comprenant des E.E.E. (Espace d'éveil éducatif) pour la petite enfance de 3-6 ans, des EB et un "secondaire multilingue spécifique" (Ilboudo, 2001 & 2002).

La formation ALFAA des adultes est scindée en un niveau I et un niveau II de soixante jours chacun, mais avec un (cycle de) renforcement du niveau II pendant trente jours (source : Augustin N. Sawadogo [INEBNEF], communication personnelle en septembre 2002). Soit une durée de 480 heures par niveau et 240 heures pour le renforcement. La formation est intensive, semi-intensive ou étalée. Au-delà du français, les adultes reçoivent des enseignements sur tout ce qui les touche directement dans leur vie quotidienne (agriculture, désertification, hygiène, maladies courantes, mariages, conflits de générations, migrations, mathématiques...) ²⁰. En français, les performances visées sont celles du cours moyen de l'école primaire.

La formation des adultes s'effectue "à la carte" (en fonction des demandes manifestées et des critères d'acceptabilité dont un bon niveau en langue nationale).

Dans les écoles bilingues, l'éducation des enfants se déroule sur cinq années. D'après Ilboudo (2002 : 2), l'option de bilinguisme en cours est celle où "l'enseignement est d'abord donné dans la L1 de l'élève qui reçoit des cours de seconde langue jusqu'à ce qu'il soit en mesure de poursuivre ses études dans cette deuxième langue".

Il s'agit de "faire acquérir tout le contenu et l'ensemble des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être de l'enseignement de base formel [...] en un temps plus court comparativement à l'école classique" (Nikiéma, 1996 : 25). Les écoles bilingues visent les mêmes niveaux de compétence que l'école classique mais avec un "plus" qui consiste à promouvoir un "bilinguisme additif" par le maintien et le renforcement des compétences en langues nationales concomitamment à l'acquisition des compétences dans une seconde langue et l'ouverture vers celle-ci dans la perspective d'un multilinguisme langues nationales – langues étrangères, associer l'acte d'apprendre à l'acte de produire, développer les activités culturelles, etc. Les apprenants se présentent

²⁰ L'appellation "Centre ALFAA" est de nous, pour pouvoir les distinguer des autres centres d'alphabétisation par la méthode d'enseignement du français. Sinon, leurs promoteurs les appellent tout simplement "Centres d'alphabétisation".

à l'examen du CEP et/ou de l'entrée en sixième (c'est le même examen) à l'issue de la formation et ont la latitude de poursuivre au secondaire.

Les encadreurs des adultes ont généralement le niveau du BEPC (quelques-uns sont du niveau CEP). Ils sont formés à l'enseignement bilingue (lecture et écriture dans la langue de l'apprenant, méthode ALFAA, programmes) et, évidemment, aux autres dimensions de la pédagogie (psychologie de l'enfant, pédagogie des disciplines, préparation et organisation de la classe). Les jeunes sont par contre suivis par des maîtres de l'enseignement primaire ayant reçu une formation complémentaire spécifique à l'enseignement bilingue.

Actuellement, on dénombre 40 écoles fonctionnant dans plusieurs provinces : Oubritenga, Kouritenga, Namentenga, Sanguié, Sanmatenga, Houet (Ilboudo, 2002).

1.2.1.1.4. Les écoles Tin Tua

Des centres Tin Tua²¹ ont été créés en 1992 par l'ONG Tin Tua pour répondre aux demandes sociales d'éducation dans la province du Gourma. Initialement, ces centres s'adressaient à un public adulte d'au moins quinze ans. Mais très tôt, la formation a intégré les jeunes de 10 à 14 ans. De nos jours, elle s'est ouverte aux enfants de 6 à 9 ans. Ainsi, les écoles Tin Tua se composent des centres Banma Nuara I (CBN I)²² et des centres Banma Nuara II (CBN II) et fonctionnent sur l'équité à l'égard des femmes et des hommes.

Dans les centres Banma Nuara II adultes (ouverts en 1992 sous l'appellation de "Centres de formation complémentaire") et jeunes (ouverts en 2000), les apprenants sont formés durant quatre années. Au terme de la formation, l'enseignement vise à ce que les auditeurs soient à même de faire des exposés sur leurs problèmes (individuels et surtout collectifs) et de proposer des solutions d'une part, à ce qu'ils puissent passer les examens du primaire ou poursuivre leur formation (selon leur souhait) d'autre part. Cela suppose un niveau comparable à celui du CM2 de l'école traditionnelle et des aptitudes à participer au développement de sa communauté.

Les centres Banma Nuara I (qui ont ouvert en 1995) sont un cycle de cinq ans. Mais pour les centres à proximité d'une école primaire, les enfants sont

²¹ En gulmancema, signifiant "Développons-nous par la formation et la sensibilisation".

²² "La connaissance éveille, émancipe" en gulmancema.

transférés dans celle-ci après la troisième année. Ils correspondent aux écoles satellites. Au terme de la formation, les apprenants doivent posséder, en français comme dans les autres enseignements, les mêmes niveaux de compétence que les enfants de CM2. Ils se présentent à l'examen sanctionnant le cycle primaire et peuvent poursuivre au secondaire s'ils le veulent.

Le personnel enseignant dans les CBN I se compose de titulaires de niveau BEPC au moins, alphabétisés et formés à la méthode (formation à la transcription des langues nationales, aux procédés de correction phonétique, à la pédagogie comparée, aux stratégies du transfert, au dialogue...) comme à d'autres impératifs pédagogiques. Ils doivent recevoir une formation initiale et une formation continue. Les formateurs des adultes, de même niveau, bénéficient de la même formation.

Durant la campagne 2001-2002, on dénombrait une dizaine de centres Banma Nuara I et cinq centres Banma Nuara II (dont deux pour jeunes). Ces centres étaient ouverts dans les provinces du Ganzourgou, de la Gnagna, du Gourma, de la Komandjari et de la Kompienga. Des extensions étaient prévues.

1.2.1.1.5. Les centres d'éducation de base non formelle (CEBNF)

Nous savons déjà que la mise en œuvre des centres d'éducation de base non formelle, des écoles satellites, des écoles bilingues, des centres Banma Nuara I, tout comme du double flux, du système multigrade et de la pédagogie de groupes provient de la "crise" (ensemble des difficultés et des insuffisances) de l'enseignement primaire. Les centres ALFAA et les centres Banma Nuara II qui cherchent à développer l'éducation des adultes ont en plus un effet porteur (en principe pour le moins) sur la scolarisation des enfants d'autant plus qu'ils favorisent l'adhésion des populations à l'école. S'inscrivant dans le paysage des alternatives éducatives, ces innovations partagent toutes des objectifs généraux : accroître les taux de scolarisation et l'efficacité aussi bien interne qu'externe de l'enseignement primaire, réduire les disparités inter-régions et entre sexes.

Comme nous l'avons déjà dit, les centres d'éducation de base non formelle relèvent du même projet que les écoles satellites. Les objectifs spécifiques de ces centres visent à l'accroissement du taux d'alphabétisation, la formation des apprenants pour un développement endogène, l'établissement de passerelles entre le système non formel et le système formel, la participation

communautaire, la préparation à l'accès des apprenants aux structures de formation et de promotion des secteurs productifs (Direction générale de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle ou DGAENF, programmes de 2001). Elles accueillent des jeunes non scolarisés ou déscolarisés précocement de douze à quinze ans, mais on projette un élargissement aux enfants de neuf à onze ans du même profil. Un accent particulier est mis sur le recrutement des filles puisqu'on vise 50% des effectifs.

La durée du cycle est donc de quatre ans. En fin de cycle, les apprenants doivent avoir un niveau similaire au niveau CM2 avec des savoir-faire correspondant aux exigences sociales et aux opportunités économiques de leur milieu.

Les animateurs des CEBNF doivent être titulaires du CEP au moins, parler la langue du milieu et sont recrutés au niveau local. Ce sont des contractuels qui sont "désintéressés" par l'État et par les communautés de base. Ils doivent être formés à la transcription des langues nationales, aux procédés de correction phonétique, au calcul en langues nationales et évidemment au bilinguisme de transfert. Leur formation doit inclure les grandes préoccupations de l'État comme l'éducation en matière de population, la formation-information à l'environnement et la gestion des terroirs.

Les CEBNF, comme les EB, les centres ALFAA ou les centres Tin Tua, adoptent le principe de "partir du milieu pour donner les connaissances, se servir de ces connaissances pour comprendre et améliorer son milieu" et offrent une seconde chance à de jeunes personnes qui n'ont pas eu la possibilité de s'inscrire à l'école primaire. Les CEBNF demandent la participation de personnes-ressources.

Rien n'est dit sur les LN qui doivent être concernées par ces écoles. Actuellement, on y trouve les mêmes langues que dans les ES : fulfulde, gulmancema, jula, 'lobiri, lyele, moore et nuni.

De nos jours, cinquante trois CEBNF sont implantés en majorité en zone rurale dans dix huit provinces : Banwa, Comoé, Gourma, Houet, Kadiogo, Kompienga, Kossi, Léraba, Loroum, Namentenga, Oubritenga, Poni, Sanguié, Sanmatenga, Séno, Sissili, Soum, Ziro.

1.2.1.1.6. L'enseignement secondaire

L'enseignement secondaire, composé d'un enseignement général et d'un enseignement technique, comporte deux cycles. Le premier s'étend sur quatre ans et est sanctionné par le BEPC pour l'enseignement général et par le Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) pour l'enseignement technique. Le second cycle dure trois ans pour les enseignements général et technique long, sanctionnés par le baccalauréat, et deux ans pour l'enseignement technique court conduisant au Brevet de technicien (BT) ou au Brevet d'études professionnelles (BEP). L'accès au second cycle est subordonné au succès aux examens du premier cycle.

1.2.1.1.7. Le parascolaire

Nous définissons le parascolaire comme regroupant toutes les activités similaires à l'éducation formelle mais exécutées dans un laps de temps plus réduit. C'est pour cela que nous l'avons classé dans l'éducation formelle. Pour l'essentiel, il s'agit de cours du soir organisés dans les villes. Ils se déroulent tous les jours de la semaine de dix huit à vingt heures, excepté le dimanche. Ces cours sont suivis par des personnes qui veulent s'initier au français, améliorer leur maîtrise de la langue ou consolider les acquis réalisés quand ils étaient à l'école. Dans le dernier cas, l'objectif est professionnel (on vise le CEP, le BPC ou le Baccalauréat) quand il ne s'agit pas de la simple poursuite d'une scolarité interrompue. Alternative aux difficultés financières et aux manques d'infrastructures, le parascolaire donne une seconde chance aux analphabètes ou aux déscolarisés.

Aux cours du soir, il y a les cycles primaire et secondaire avec toutes les divisions.

1.2.1.2. ACQUISITION EXTRA-INSTITUTIONNELLE

Manessy (1994a : 29) écrivait que "la nécessité de connaître un peu le français pour accéder à des emplois rémunérés a été et demeure dans les anciennes colonies françaises une puissante incitation à acquérir quelques éléments de la langue officielle, même pour des gens qui n'ont jamais fréquenté l'école". Dans ce monde en mutation politique, économique, sociale et

culturelle, pouvoir communiquer en français est important pour le fonctionnement de l'individu dans la société burkinabè et sa responsabilisation sociale. C'est pour cela que l'on a trouvé une solution au défaut de l'école qui n'est pas accessible à tous, en apprenant la langue de manière non institutionnelle. Ainsi, d'une certaine façon, on pourrait avancer que la non scolarisation (dans le formel ou le non formel) n'est plus un obstacle sérieux à l'accès au français.

L'acquisition extra-scolaire est le fait des non-lettrés (sujets n'ayant jamais été scolarisés en français) qui apprennent le français de façon spontanée au contact des lettrés (individus ayant été scolarisés en français) dont ils essaient d'imiter le langage. Ces efforts d'acquisition s'effectuent dans les activités quotidiennes, dans les milieux de commerces, dans les contacts avec l'administration ou dans les familles. En plus des communications interpersonnelles, les médias (radio et télévision) constituent également des canaux d'acquisition. Cet apprentissage non institutionnel est dit "sur le tas", "dans la rue" ou "sur le trottoir".

En conclusion, même si certains Burkinabè peuvent apprendre le français "sur le tas", il n'en demeure pas moins que son acquisition passe essentiellement par l'école. Ces deux modes d'acquisition expliquent pour partie les pratiques de la langue dans le pays.

1.2.2. LES PRATIQUES DU FRANÇAIS

Les Burkinabè pratiquent la langue française de plusieurs façons : c'est un français normé mais qui comporte des particularités, voire des écarts confinant aux erreurs.

1.2.2.1. UN FRANÇAIS NORMÉ AVEC SES PARTICULARITÉS

L'appropriation fonctionnelle du français en Afrique est nécessaire pour "satisfaire aux exigences d'une société en mutation socioéconomique et sociopolitique" (Manessy, 1994b : 11). Dans l'usage courant qui en est fait, les unités et les structures du français sont diversement maîtrisées par les Burkinabè, à l'instar de leurs pairs africains. Ils parlent ou écrivent un "français normé", mais comportant des particularités, voire des erreurs ou des anomalies par rapport à la norme académique. Dans l'acquisition "sur le tas", les non-

lettrés imitent les lettrés qui eux-mêmes parlent la langue avec quelques écarts. Il va sans dire que sous l'angle de la conformité à la norme, le français des non-scolarisés est, bien sûr, le plus déviant.

1.2.2.2. L'ADAPTATION AUX BESOINS LANGAGIERS

En Afrique, l'appropriation du français a engendré son "appropriation vernaculaire" qui, comme l'a défini Manessy (1994b : 11-12), "est à la fois une conséquence du succès de la première et son contraire". Selon lui (p. 15), l'appropriation vernaculaire est "l'ensemble des phénomènes qui se produisent lorsqu'une collectivité de locuteurs prend une conscience suffisamment nette des liens qui existent entre ses membres, des intérêts qui les unissent et de leurs attentes communes pour être portée à se singulariser par son comportement langagier". Née du sentiment des locuteurs d'appartenir à une même communauté, l'appropriation vernaculaire du français se manifeste par des phénomènes d'ordre linguistique et sociolinguistique.

Au plan linguistique (phonologie, intonation, lexique, morphologie, syntaxe), elle se traduit par des usages déviants (par rapport au français de France), des gauchissements... pour répondre à la nécessité "d'intégrer cet instrument linguistique indispensable aux besoins langagiers de ses utilisateurs" (p. 11). Il s'agit d'une appropriation du langage beaucoup plus que de la langue, une "intentionnalité" ou "une dynamique discursive" (Wald, 1994).

La création des unités et des structures nouvelles s'accompagne au plan sociolinguistique de l'extension des fonctions de la langue (passage des usages spécialisés à la communication ordinaire) ainsi que de sentiments épilinguistiques et de comportements langagiers traduisant des changements dans la représentation métalinguistique et faisant du français une langue commune à ses usagers. L'appropriation vernaculaire se caractérise par les phénomènes suivants (sources : Féral et Gandon, 1994 ; Prignitz, 1996 a & b ; Dumont, 1990) : urbanisation linguistique ; manipulation aisée ou particulière de la langue ; ouverture d'un espace social où la pratique vernaculaire relève de l'évidence ; usage non marqué ou "sans façon" ; emploi n'impliquant plus nécessairement le rapport avec l'étranger ; langue dont la présence dans le discours ne marque plus nécessairement une frontière qui actualiserait des limites virtuelles dans l'espace social ; pas d'attention spéciale à ce que l'on dit ; pratiques démunies d'enjeux symboliques ; argotisation, naturalisation ; banalisation ; sentiment du caractère normal des usages ; baisse de la vigilance

métalinguistique. Ainsi, dans les situations d'appropriation, les usages non classiques, qui se systématisent, se fossilisent ou se vulgarisent, fonctionnent (ou ont tendance à fonctionner) comme des écarts fonctionnels, des usages non classiques, des variétés du français, des modèles africains, des néologismes ou des particularismes (pratiques collectives de déviations). Ce sont des normes locales, sociales ou endogènes ("un accord implicite quant à l'adéquation des modes d'expression et un savoir culturel partagé", Manessy et al. 1992 : 55), des formes langagières qui permettent de communiquer ou de le faire comme on le veut.

Dans cette situation où se développent le sentiment communautaire et des tendances à la singularisation et où l'efficacité de la communication prend le pas sur la conformité à la norme (dans les interactions, on a la propension de n'être pas attentifs aux formes des énoncés, mais on cherche à comprendre et à être compris), on observe des attitudes "agrément", "légalisant" ou "banalisant" (commettre une incorrection n'est plus un problème) les erreurs d'apprentissage collectives de l'appropriation fonctionnelle. Autrement dit, celles-ci tendent à être considérées comme des modèles normatifs ou des normes.

Enfin, l'appropriation vernaculaire, qui ne se limite pas aux communications quotidiennes, touche les domaines de la littérature et des arts comme de la presse écrite. Le phénomène va d'auteurs ayant écrit sous l'époque coloniale comme le Sénégalais Sembène Ousmane (qui incarne "l'entrée du non-lettré en littérature", selon Dumont, 1990 : 107-117) à des écrivains contemporains comme les Burkinabè Jean-Hubert Bazié, Patrick Ilboudo et Jean-Baptiste Somé (nous citons à la page 112 quelques auteurs ayant étudié le phénomène au Burkina), en passant par ceux des lendemains des indépendances comme l'Ivoirien Amadou Kourouma. La littérature africaine était pour Manessy (1994a : 87, 192) un élément de diagnostic de l'appropriation du français. Plus récemment, Prignitz (2001 : 795) a souligné que "l'écrivain africain est un témoin privilégié de la coexistence des langues dans la communauté sociolinguistique où il vit. N'ayant pas le choix du code, imposé par les contraintes d'édition, il peut cependant choisir l'échelle de variation interne qui va du français académique, cultivé à l'école – et tout aussi abstrait et désincarné pour l'Européen que pour lui – au français populaire".

Au Burkina Faso où la parole jouit d'un statut privilégié, les locuteurs "plient" la langue importée aux fonctionnements et aux besoins de leur communauté, faisant de celle-ci un outil (plus) efficace qui s'harmonise avec le

"moule social". Dans les centres urbanisés et notamment à Ouagadougou, on peut dire que tous les indices de l'appropriation vernaculaire s'observent. Le phénomène est important à telle enseigne que Batiana (1993) et Prignitz (1996a) estiment que le français, dont l'usage est passé du "liturgique" au "profane" (on parle le français où on veut et pour dire ce qu'on veut), prend un statut sociolinguistique de "langue nationale", comme c'est le cas dans certains pays comme, par exemple, la Côte d'Ivoire (Lafage, 1996). Jadis superposé, le français se range de plus en plus parmi les langues nationales, au sein de la configuration plurielle du pays.

En outre, dans ce contexte d'appropriation, l'objectif initial et majeur des non-lettrés burkinabè est de parvenir, par la voie extra-scolaire, à un français qui puisse leur permettre de "se sortir de situations de communication". On cherche donc à aller à l'essentiel. Comme le dit Batiana (1998 : 31), contrairement à l'apprentissage par l'école, ce mode d'acquisition est sans contraintes réelles, plus rapide et pratique. L'initiation à la langue commence par l'apprentissage du vocabulaire approprié aux besoins. C'est pour cela que l'engouement pour cette langue dans les centres urbanisés se solde par l'apparition d'un "français fonctionnel", d'un "français d'urgence" ou "simplifié".

1.2.2.3. L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE

Au commencement, les Burkinabè pratiquaient le français en se référant à la norme scolaire ou au "bon usage" de Paris. Mais depuis l'émergence des normes endogènes, les communications francophones sont devenues plurinormatives, les locuteurs ayant dorénavant à leur disposition le français académique et le français burkinabè. Selon Batiana et Caitucoli (1993 : 75), le français au Burkina Faso pourrait être défini comme le "français parlé dans les situations ordinaires [situations les moins formelles] dont les particularités ne sont pas le fait d'apprentissages approximatifs mais sont transmises dans des interactions en français et qui tend à fonctionner comme un modèle". Il s'agirait donc du français produit par les locuteurs quand ils sont dans des situations de communication libre, leur permettant de parler comme ils veulent, sans contrainte particulière liée à l'usage normatif de la langue.

Mais du fait des jeux et des enjeux sociaux autour du français (fonctions et représentations), la vernacularisation de la langue et le caractère "normal" de ses variétés n'exemptent pas les Burkinabè de l'insécurité linguistique. Ce "mal-être occasionné par le sentiment de produire des énoncés erronés par

rapport à une norme linguistique, et qui peut se manifester par une propension à la correction de son discours" (Bretegnier, 1996 : 919) concerne tous les locuteurs, lettrés (dont les scolaires) comme non-lettrés, qui vivraient une insécurité sociale (cf. 1.2.3. "Typologie des locuteurs", pp. 43-46). "Mais si on pousse l'analyse, il semble que l'insécurité linguistique puisse également se comprendre par une insécurité *identitaire*²³, une peur de n'être pas (ou plus) reconnu par telle ou telle communauté sociolinguistique et culturelle" (*ibid.*). C'est donc une situation paradoxale par rapport à l'appropriation dont nous parlions précédemment. Caitucoli et Batiana (1993 : 74) insistent : "tout locuteur, quel que soit son statut, est en état d'insécurité linguistique. Il doit à la fois gérer le choix du code dans son répertoire et, lorsque c'est le français qui a été choisi, le choix de la variété à l'intérieur du code". La "pression" de la norme endogène ne fait pas échapper à la "pression" de la norme académique (on s'interroge sur ses compétences, on se soucie de la langue parfaite, on cherche à parler comme il se doit), et cela est lisible dans les comportements langagiers. C'est le cas dans les situations où l'enjeu de la communication est la légitimité francophone. En communiquant, les interlocuteurs, et notamment les lettrés, sont doublement préoccupés : se faire comprendre tout en affirmant son droit et son devoir de parler la langue (Caitucoli et Batiana, 1993 : 73-74). Aux prises de paroles, on gage sa légitimité qu'on cherche à gagner pour réaliser des prouesses. Pour affirmer son droit et son devoir d'utiliser le français (quand son seul statut social ne suffit pas à le lui donner), le lettré a tendance à manifester sa bonne maîtrise de la langue parfois aux dépens du message. Quant au non-lettré, il cherche à se sortir des situations de communication quand il n'est pas tenté par la production de formes académiques. Son attitude revendicatrice est mise en relief surtout dans les cas où il parle en français alors que cet usage n'est pas attendu de lui. Le fait que l'on se soucie de sa légitimité entraîne le *chocobit* ou les *gros mots* (Batiana, 1992b)²⁴, les expressions recherchées, l'hypercorrection, la surgénéralisation, etc. Nous donnons également l'exemple des expressions visant à expliciter le discours. Ce sont des "indices métalinguistiques d'une compétence en français", mais qui signalent du même coup le malaise des locuteurs : "que ce soit un jugement autocritique ou induit

²³ Souligné par l'auteur.

²⁴ Le "gros mot" est un mot que sa complexité rend inadapté à la situation de communication et aux interlocuteurs. L'appréciation d'une unité comme "gros mot" est fonction du sujet appréciant. "Chogobiter, c'est parler comme un Blanc". Le "chogobit" est "une variété supranormée imitant le français hexagonal", "un métalangage désignant une façon de parler jugée artificielle et snob" (Batiana 1992b), ou un "oripeau de pédantisme et accessoire de mode" (Authier-Revuz cité par Prignitz, 1998 : 42).

par le 'frottement' aux pratiques d'autrui, la vigilance métalinguistique apparaît comme un signallement d'*insécurité linguistique*" (souligné par Prignitz, 1998 : 40, citant Prignitz 1993).

1.2.2.4. L'ALTERNANCE DES CODES

Batiana et Caitucoli (1992 : 174) décrivent les milieux ruraux du Burkina Faso comme caractérisés par le monolinguisme. Sa population se compose de plusieurs groupes socio-ethniques vivant sur des aires géographiques bien déterminées. "À l'exception de certaines manifestations comme les marchés, les contacts entre communautés ethnolinguistiques différentes sont quasi inexistantes, si bien que c'est généralement la langue ethnique qui est le véhicule de la communication dans tous les secteurs d'activités. En zone urbaine, notamment à Bobo-Dioulasso et à Ouagadougou, la situation se présente différemment [...]. Elles regroupent les principales institutions politiques et administratives ainsi que l'essentiel des unités industrielles et commerciales. On comprend donc qu'elles soient de fait des pôles d'attraction pour les populations rurales, qui y accourent en masse en quête de meilleures conditions de vie. Ces populations, pour la plupart analphabètes et ne connaissant que leur langue ethnique, contribuent à rendre complexe le tableau linguistique de ces deux villes [...]. Ces deux mosaïques de langues constituent bien les lieux privilégiés pour l'étude du multilinguisme au Burkina Faso". Ainsi, les principaux centres urbanisés sont des communautés sociolinguistiques de "bilinguisme de masse" (Marcellesi, 1981 : 5) où les populations pratiquent deux ou plusieurs systèmes linguistiques (voir par exemple Batiana 1992a ; Dabiré 1990 ; Nitiéma 1990 ; A. Yaro 1993).

Dans les familles urbaines, on peut postuler que la complexité du bilinguisme est fonction du critère de l'appartenance à l'ethnie dont relève une des langues burkinabè véhiculaires de la localité. Généralement, la langue des autochtones et le français sont les médiums inter-ethniques²⁵, ce qui permet de dire que le critère est l'appartenance à l'ethnie des autochtones ou, simplement, le fait d'être autochtone. Elle est également fonction des variables lettré/non-lettré, travail intellectuel (nécessitant des connaissances scolaires) / travail non intellectuel.

²⁵ Mais sur certaines aires, la langue des autochtones est concurrencée par d'autres (Napon, 1996 et 1999).

Au niveau des ménages "autochtones" dont les chefs de famille sont non-lettrés, c'est généralement la langue ethnique de l'époux, par ailleurs véhiculaire urbain, qui sert aux communications. Le français est parlé en famille, en plus de la langue ethnique de l'époux, dans le cas des ménages où les chefs de famille sont lettrés²⁶. S'ils mènent des activités liées aux connaissances scolaires (fonctionnaires, employés dans des ONG ou des institutions privées...), le ménage a une pratique plus importante du français. Au niveau des ménages "allochtones" dont les chefs de famille sont non-lettrés, on fonctionne généralement sur la langue ethnique de l'époux. Mais une ou plusieurs langues véhiculaires urbaines peuvent partager le champ familial, souvent par le biais des autres membres de la famille (la progéniture, des parents)²⁷. En revanche, lorsqu'ils sont lettrés, on observe une configuration qui est celle que l'on rencontre chez les autochtones scolarisés mais qui peut être complexifiée par la pratique d'une autre langue véhiculaire locale, importée par les enfants ou d'autres personnes. Le bilinguisme en famille combine soit la langue ethnique de l'époux et le français, soit la langue ethnique de l'époux et une autre langue véhiculaire locale (moore, jula, fulfulde...), soit encore la langue ethnique de l'époux, le français et une autre langue véhiculaire. Dans ces ménages d'allochtones, le bilinguisme familial des enfants (les scolaires) est souvent plus complexe que celui des parents : ce sont eux qui introduisent les langues véhiculaires urbaines burkinabè dans les ménages.

En détaillant la configuration, on observe que la scolarisation de la progéniture, la mixité ethnique du "couple" (mono- ou polygame), les relations entre les époux, les générations (chefs de ménage jeunes ou pas), le bilinguisme "naturel" (généralisé et ancien) à l'ouest du pays²⁸ et d'autres faits jouent sur les comportements langagiers familiaux de telle sorte que des situations particulières s'observent. Les ménages issus de la région occidentale et qui ne sont pas d'ethnie jula pratiquent ou peuvent pratiquer jusqu'à quatre langues. En général, la pratique de deux ou trois langues est la

²⁶ En ville et davantage en campagne, malgré les changements sociaux, l'époux influence plus les comportements familiaux, étant donné, en particulier, la résidence virilocale généralement observée.

²⁷ Les centres urbanisés ont souvent deux langues véhiculaires principales (fulfulde et français au nord, moore et français au centre, jula et français à l'ouest...).

²⁸ "La Haute-Volta où le manding également sous le nom de dyoula (et aussi de marka) est parlé comme langue première par certaines populations urbaines ou rurales de l'ouest du pays (région de Bobo-Dioulasso) et comme langue véhiculaire dans l'ensemble de cette zone, très morcelée du point de vue linguistique" (Galtier, 1980 : 14-15).

plus fréquente. Mais dans les ménages ou dans l'espace extra-familial (marchés, services publics, lieux de culte, débits de boisson, jeux sportifs, établissements scolaires...), il s'agit d'un "bilinguisme d'opportunité", une langue étant souvent plus parlée que les autres.

Comme on l'a maintes fois relevé dans les situations de contact de langues français - langues locales en Afrique, la pratique alternée des codes dans le même acte de communication est une pratique fréquente chez les usagers qui ont une maîtrise plus ou moins affirmée du français. Manifestation du plurilinguisme (références à plusieurs langues, emprunts aux langues locales, citations, calques, emploi du français académique et du français populaire, bilinguisme...), l'alternance des codes semble la règle dans les pratiques langagières urbaines d'Afrique. Le multilinguisme ou plurilinguisme est une donnée sociolinguistique réaliste et incontournable de l'authenticité africaine, en littérature et dans les pratiques quotidiennes (Prignitz 2001a : 810).

Ce comportement langagier s'inscrit dans le phénomène de l'appropriation et de la vernacularisation du français : la communauté linguistique qui connaît une appropriation du français "est renvoyée à la pluralité des codes qu'elle actualise dans l'ensemble des situations d'échange qu'elle a à connaître. La référence finale est plurilingue" (Prignitz 2001a : 810 ; citant Nicolai).

Les Burkinabè parlent le français conformément au système standard de la langue mais aussi avec des particularités et des erreurs. Ils adaptent la langue à leurs besoins de communication et la pratiquent alternativement avec les idiomes locaux, notamment en alternance avec les langues véhiculaires. Mais cette vernacularisation ne les protège pas de l'insécurité linguistique qui favorise le recours au français normé.

À la suite de toutes ces constatations, il est maintenant opportun de se pencher sur ceux qui pratiquent ainsi la langue française dans le pays, qui sont comme les produits des conditions d'acquisition de la langue et de sa vernacularisation.

1.2.3. TYPOLOGIE DES LOCUTEURS

Qui parle quel français au Burkina Faso ? Comment établir une typologie des francophones du pays ?

Il ressort des travaux en la matière que l'identification du locuteur du français par sa pratique de la langue n'est pas évidente. "Les locuteurs croient pouvoir distinguer à coup sûr les individus 'qui ont fait les bancs' de ceux qui n'ont pas fréquenté" (Napon, 1992 : 248-272). "Or à l'usage, il n'est pas si facile de postuler le 'niveau' (scolaire) de celui qui parle" et "la covariation des productions langagières et de la hiérarchie sociale n'est perceptible qu'à un niveau superficiel" (Prignitz, 1996a : 555) : En fait, la catégorisation sociale des variétés ne peut pas être stricte. Elle relève d'une gageure d'autant plus que "la compétence active des locuteurs [...] couvre souvent deux (ou plusieurs) niveaux et leur compétence communicative leur permet de moduler leur comportement – en tant que récepteurs – en fonction de la situation de communication" (Caitucoli, cité par Batiana, 1998 : 24) : de ce fait, concernant une même production, les sujets interrogés peuvent se révéler avoir des identités différentes. Il est donc impossible de superposer de façon mécanique les catégories de locuteurs et les catégories de langues parce qu'il y a transgression des clivages (par les usagers des variétés "hautes"), signalée ailleurs en Afrique²⁹.

Néanmoins, on peut distinguer, schématiquement, trois types de locuteurs francophones (Caitucoli, 1998 : 14-15), avec des niveaux différents de compétence. D'une part, les locuteurs basilectaux, "individus réputés utilisateurs exclusifs de la variété basse". Ce sont généralement des non-lettrés ou des "peu lettrés". Professionnellement, ils se rencontrent dans le secteur dit informel. Ce sont des vendeurs, des domestiques, des tailleurs, des artisans d'art, des cireurs... Il faut aussi compter les élèves des premières années du primaire. D'autre part, on distingue les locuteurs mésolectaux et les locuteurs acrolectaux. On peut dire que les locuteurs mésolectaux sont généralement des "lettrés moyens" ; leurs études se sont limitées au premier cycle du secondaire. Au plan professionnel, ce sont des "petits" fonctionnaires, des employés d'institutions privées, des travailleurs du secteur informel... et les élèves. Enfin, les locuteurs acrolectaux sont des individus de niveau 3ème (fin du premier

²⁹ "Manessy avance que l'habitus linguistique africain se distingue par la facilité avec laquelle les locuteurs 'à l'aise' passe d'un registre à l'autre, ou du moins sont capables d'intégrer les différents sociolectes" (Prignitz, 1996b : 118).

cycle du secondaire) au moins, ou des lettrés de niveau supérieur (ayant fait des études universitaires). Ce sont des fonctionnaires, des cadres, des enseignants, des écrivains, des journalistes, des artistes, les membres de l'intelligentsia... ainsi que des scolaires (de niveau secondaire) et des étudiants. Bien entendu, cette catégorisation relève d'une première approximation. Cette typologie ternaire s'observe chez les scolarisés qui adoptent le critère du degré de scolarisation associé à un niveau de compétence ("moyen" ou "élevé"), rejoignant par là la typologie de Couvert³⁰. Quant aux non-lettrés, ils font un découpage binaire fondé sur le mode d'acquisition de la langue en distinguant leur "mauvais français" du "bon français" des lettrés (Napon, 1992 ; Caitucoli et Batiana 1993 : 68).

Sur le plan des attitudes, Caitucoli (1998) propose d'analyser la typologie des locuteurs burkinabè en prenant en compte leur rapport à une identité francophone (individuellement imaginée). Il a réalisé une première étude à partir de cette démarche, qui a dévoilé plusieurs attitudes. En tant que locuteur "légitime" (il est la référence, "l'Un"), le francophone burkinabè lettré prône la non-disjonction (politique d'admission) invitant "l'Autre" (les autres locuteurs) à jouer le jeu en adoptant le "style camé lion". En revanche, en tant que locuteur "non légitime" (quand il n'est pas la référence mais "l'Autre"), il peut adopter une attitude conjonctive ("style snob") en s'assimilant à une communauté particulière "haute", notamment celle des usagers du français de France (par l'usage de gros mots ou expressions recherchées), une attitude non-disjonctive ("style camé lion") en manifestant son appartenance à la communauté des locuteurs (par des efforts d'adaptation aux situations de communication), une attitude non-conjonctive ("style ours") en établissant une ségrégation entre ses "frères burkinabè" et lui ou entre ses "grands frères" ivoiriens ou français et lui (par l'usage de variétés dites "argotiques") ou une

³⁰ À propos des francophones (locuteurs du français) du monde, Couvert de l'IRAF (Institut de recherches sur l'avenir du français) en a distingué trois grandes catégories : "les francophones de naissance", les "francophones de l'étranger traditionnel" et les "francophones d'éducation et de culture". Au sein du dernier groupe où se classent les Africains, elle a identifié quatre niveaux de maîtrise de la langue (sur la base de "critères d'utilisation pratique") avec leurs correspondants scolaires (Chaudenson, 1989 : 45-46 ; et 1991 : 13-17) : Niveau 1 : Oralité simple, écoute et compréhension de la radio, capacité de répondre à des questions simples. L'équivalent scolaire est à peu près la fin des deux premières années de l'enseignement primaire. Niveau 2 : Lecture du journal, écriture simple. Cette maîtrise de la langue correspond à la fin d'un enseignement primaire de bonne qualité. Niveau 3 : Lecture d'ouvrages simples, sténodactylo, compréhension d'un film français. Cette utilisation pratique s'acquiert en fin de classe de troisième. Niveau 4 : Pratique aisée d'un français correct par un sujet qui domine la langue qu'il utilise. La correspondance scolaire est le baccalauréat. Dans ce groupe, sont distingués les titulaires d'une formation égale ou supérieure à Bac + 4 années d'études supérieures.

attitude disjonctive ("style dandy") en s'excluant des locuteurs burkinabè (par le chocobit) tout en se voulant locuteur du français de France. Quant au francophone burkinabè non-lettré, en tant que "l'Un" (vis-à-vis des locuteurs moins compétents que lui ou non francophones), il déclare pratiquer la même politique que le lettré adopte dans la même position, en tolérant les variétés les plus approximatives et les mélanges de langues. En tant que "l'autre", il est "camélien" et "renforce" son français (auprès de frères aînés de retour de Côte d'Ivoire pour exemple).

Finalement, les enquêtes ont montré que les attitudes burkinabè sont variables, quelquefois imprécises (on hésite sur le comportement à adopter, sur la place que l'on estime occuper au sein de la communauté). Néanmoins, on découvre que le locuteur burkinabè admet son altérité, ce qui signifie qu'il la perçoit, l'assume ou la revendique. Le rapport des Burkinabè à la communauté des francophones (au plan mondial, continental, burkinabè) est complexe. Ainsi, la francophonie burkinabè est difficilement définissable par une seule norme de référence, le "Nous" burkinabè (ensemble des usagers du français) étant "mobile, flou et insatisfait de lui-même" : par rapport à une identité francophone, il existe plusieurs types de locuteurs du français au Burkina Faso.

Pour conclure, au Burkina Faso, plusieurs auteurs comme Caitucoli, Batiana et Prignitz ont constaté que la communauté des francophones est extrêmement large malgré des distinctions entre les compétences, fait qui paraît de moindre importance. La compétence d'un locuteur se mesure essentiellement au succès de la communication, le "bon francophone" étant celui qui sait, sans perdre son identité, passer inaperçu ou, pour le moins, faire un effort d'adaptation. La tendance est d'ailleurs à l'utilisation d'un français usuel par les locuteurs de la variété standard dans les échanges linguistiques avec ceux qui n'ont pas été scolarisés. "Aujourd'hui, la communication semble l'emporter sur la forme ou la qualité du système" (Batiana, 1998 : 23). Ces représentations sociales "tolérantes" et les pratiques linguistiques de même nature qui les accompagnent font des centres urbanisés du pays des espaces sociolinguistiques de "contrat énonciatif"³¹.

³¹ Le répertoire (Nicolai : 411) est "l'inventaire des possibles auquel l'individu ou la communauté est censé pouvoir se référer et retrouver ses ressources pour adapter sa communication au contexte de son actualisation". Le répertoire est "partagé" (il n'a de sens que dans un échange communicationnel), "contextualisé" (l'échange est toujours situé dans un temps et dans un lieu), "négocié" (il met en jeu des partenaires qui ont à définir ensemble la nature de ce qui se passe dans l'échange et à en tirer des notions utiles). "C'est une notion relative qui subsume ou synthétise quelque chose *"donné a priori comme inventaire"* mais dont les unités ne sont

C'est pour cela que Caitucoli (1998 : 10), comme d'autres auteurs, cerne le "locuteur francophone" en privilégiant les compétences "communicatives" et aboutit à la définition suivante du locuteur francophone : "un francophone est quelqu'un qui parle français" et "parler français, c'est, dans une situation précise donnée, définie sur les plans macro-sociolinguistique et micro-sociolinguistique, prononcer un énoncé que l'on tient pour français et qui est admis comme français par le récepteur".

"Il ne s'agit cependant pas d'une forme de polynomie, les variétés demeurant des marqueurs sociolinguistiques" (Caitucoli, 1998 : 12). D'autre part, les rapports intralinguistiques sont relativement conflictuels. Ces faits sociolinguistiques sont du reste partagés par les situations de langues en contact, comme l'atteste le constat suivant de Nicolaï (2001 : 413) sur la dynamique des pratiques langagières en contexte multilingue : "Dans la mesure où l'on s'intéresse aux *répertoires* des locuteurs, on constate qu'au fil des ruptures et des regroupements – identitaires ou non – et des nécessités diverses, s'élaborent continuellement des normes d'usage – "négociées" ou non –, des variétés linguistiques, des façons de parler qui s'interdéfinissent, se croisent, s'opposent, se conditionnent et se reconditionnent". Au total, les locuteurs burkinabè du français, à l'instar de leurs pairs africains utilisant la langue, sont à la recherche d'une identité francophone, question incluse dans la problématique de la définition de "l'identité africaine". Mais combien sont-ils ?

nullement inventoriées et ne sont probablement pas exhaustivement énumérables". En effet, il y a la "décontextualisation" ou la "thématisation" ("il suffit de nommer la chose ou de se la représenter [...] pour pouvoir (s') y référer ensuite en tant qu'objet indépendant"), des opérations du "feuilletage". La non énumérabilité du répertoire tient également au fait que "la condition de négociation qui caractérise le répertoire demande qu'une décision d'accord ou de désaccord soit perçue / reconnue quant à ce qui se passe dans l'échange" (*ibid.*). On est donc situé lorsque Caitucoli (1998 : 10) écrit que le contrat énonciatif, généralement implicite, est lié aux représentations comme aux attitudes des communautés et aux contraintes qui caractérisent le groupe social (des interlocuteurs) ou la situation de communication (répertoires, hiérarchies...). Ce contrat est négocié en permanence dans les actes concrets d'utilisation du langage : c'est la négociation du répertoire qui se solde par une décision d'accord ou de désaccord. On comprend également que Manessy définisse la norme endogène comme un accord implicite.

1.2.4. ESTIMATION DU NOMBRE DE FRANCOPHONES

Dans la préface de l'ouvrage sur *Le français dans l'espace francophone* (tome 2 ; 1996 ; de Robillard et Beniamino dir.), Chaudenson signalait que dans la plupart des cas, les données sur les francophones en Afrique venaient des évaluations du Haut-Commissariat de la Francophonie. Les autres origines étaient des sources nationales ou d'autres modes d'évaluation. Des chiffres étaient fournis pour certains pays (Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Côte d'Ivoire, Seychelles, Maurice, Madagascar, Mali) et pas pour d'autres (Bénin, Djibouti, Guinée...).

Au Burkina Faso, le nombre de "francophones" a d'abord été estimé à moins de 10% de la population totale par Ilboudo (cité par Naba, 1994 : 10) qui est parti de l'indicateur du taux de scolarisation, l'apprentissage de la langue s'effectuant essentiellement par l'école. Par la suite, Nikiéma (cité par Prignitz, 1996a : 549) a estimé également que les "francophones" représentaient en moyenne 10% de la population totale. Cette estimation, qui admet une corrélation directe entre le taux de scolarisation ou d'alphabétisation en français et le nombre de locuteurs de cette langue, est déduite du taux de scolarisation et de la proportion de la population rurale. Prignitz (1996a : 549), qui est du même avis que Nikiéma, a cependant proposé des démarches fondées sur la "population instruite" et la population active occupant des fonctions qui nécessitent l'usage du français, en précisant qu'elles sont censées aboutir au même résultat. Ces premières estimations définissent le "francophone" essentiellement par des compétences communicatives, c'est-à-dire par le fait de pouvoir "comprendre" dans la langue.

Plus récemment, Barreteau et A. Yaro (2000b) présentaient les résultats d'une évaluation du nombre de "francophones" à partir du test d'Abidjan, dont les données ont été rapprochées à des chiffres de scolarisation (taux nets de scolarisation par sexes, tranches d'âge ou niveaux d'étude)³². Ils aboutissent à la conclusion que les élèves de 7-12 ans peuvent être considérés comme des "francophones potentiels", la population de 14 ans et plus ayant au moins le niveau CM2 comme des "francophones de niveau indéterminé" (niveau moyen ou plus) et la population de 18 ans qui a au moins le niveau 3ème comme des "francophones confirmés". Au Burkina Faso, sur un total de 10.312.609

³² Cette étude est un exposé partiel de la présente évaluation. Une première exploitation des données d'enquête avait été faite par Laura-Gaëlle Lemétayer (1999) dans le cadre d'un DEA de Linguistique générale appliquée.

habitants, dans la population des 14 ans et plus, on compterait 377.522 "francophones de niveau indéterminé" dont 113.335 "francophones confirmés" (de 18 ans et plus) ; et 654.262 "francophones potentiels" dans la population des 7-12 ans". On retomberait donc sur cette estimation de 10% environ de locuteurs "francophones", mais parmi eux, il faudrait bien distinguer les "francophones potentiels", c'est-à-dire les scolarisés de 7-12 ans, qui représentent l'avenir du pays.

À présent, nous allons aborder la dynamique des langues dans le pays.

1.2.5. FRANÇAIS ET LANGUES NATIONALES DANS LA POLITIQUE LINGUISTIQUE ET ÉDUCATIVE DU BURKINA FASO

Introduit dans les communautés africaines par le biais de la colonisation, dès le début, le français est apparu aux Africains comme une langue "d'hommes puissants", une langue de pouvoir, en relation avec l'image donnée par le colonisateur. Mais c'est la politique d'assimilation qui a conféré à la langue toute son importance. Après les incertitudes initiales, la France a œuvré à transformer ses colonies africaines pour en faire une société à sa propre image. Et l'école était chargée de la créer et de la reproduire. La langue française devait donc, conformément à la logique de l'assimilation, être l'unique langue de l'école, en tant que médium d'enseignement et matière enseignée.

Dans cette logique, "les arguments en faveur du français développés par l'administration reposent sur deux affirmations. La première insiste sur le grand nombre de dialectes africains et en déduit qu'aucun d'entre eux ne peut s'imposer comme langue de communication. En choisir un au détriment des autres serait un acte de discrimination, générateur de conflits... Selon la seconde, les langues africaines sont 'primitives', inaptées à l'enseignement, à l'opposé de la langue française décrite comme 'supérieure'" (Lange, 1998 : 106).

Les langues des peuples colonisés devaient être tout simplement interdites dans le milieu scolaire : "Le français est seul en usage dans les écoles. Il est interdit aux maîtres de se servir entre eux ou avec les élèves, en classe ou en récréation, des idiomes du pays" (arrêté promulgué en 1928 par l'Hexagone, selon Lange, 1998 : 107): L'utilisation du symbole (signe, pancarte, masque,alebasse, os), défini comme "un objet infamant suspendu au cou du

délinquant surpris en flagrant délit de conversation en langue africaine dans l'espace scolaire", incarnait suffisamment le phénomène. Ceux qui se retrouvaient dans une telle situation devaient souffrir les quolibets de leurs camarades avant de subir des punitions en fin de journée³³.

Langue de l'école et de l'administration coloniale, langue de la société en création donc, l'importance du français se manifestait aussi à travers les tirailleurs et les auxiliaires de l'administration (interprètes, chefs d'équipe de manœuvres, domestiques) d'autant que ceux-ci jouissaient d'un statut intermédiaire entre celui de colonisateur (Européen, Blanc) et de colonisé (Indigène, Noir). Au sujet du français parlé par les tirailleurs, Manessy (1994a : 19) écrivait : "La possession de cet instrument rudimentaire leur a probablement conféré le prestige qui s'attache en Afrique à l'usage d'une langue étrangère et elle les a placés en position d'intermédiaires entre l'autorité coloniale et la masse des administrés".

Dans les années 1960, les territoires occupés devenaient indépendants. Le Burkina Faso (ex-Haute-Volta), qui en faisait partie, a accédé à l'indépendance le 5 août 1960 tout en héritant d'un modèle de société. Que sont devenues la langue française et les langues des autochtones dans la gestion du multilinguisme par l'État burkinabè ?

Nous découvrirons les contours de cette problématique en examinant successivement le statut des langues, leurs fonctions et les rapports interlinguistiques.

1.2.5.1. LE STATUT DES LANGUES

Politiquement indépendant, le Burkina Faso s'est contenté, à l'instar des autres pays africains anciennement sous la domination coloniale française, d'un *statu quo* en matière de politique linguistique. En effet, seul le français a été choisi comme langue officielle. Les langues des communautés ethniques du pays n'avaient même pas droit à une dénomination officielle dans les premières législations.

³³ "En fait, la politique linguistique de la France reflète une conception unitaire de la Nation, qui ne peut tolérer les différences culturelles. L'impérialisme culturel français reproduisait simplement la politique menée en métropole, visant à nier, puis à éliminer toutes les particularités linguistiques. Les méthodes pour imposer une seule langue écrite sont les mêmes que celles qui furent employées dans les provinces françaises." (Lange, 1998 : 108).

En 1979, l'article 3 du titre I de la constitution de la troisième République stipulait : "La langue officielle (de la Haute Volta) est le français. Une loi fixe les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales". Par cette loi, les langues des communautés ethniques du pays obtenaient le statut de "langues nationales".

De nos jours, le Burkina Faso est régi par la constitution de la 4^e République adoptée par voie référendaire le 2 juin 1991. Dans cette législation, c'est la même loi fondamentale, reproduite par les constitutions des différents régimes républicains qui se sont succédé, qui est reprise *in extenso* à l'article 36 du titre II : "La langue officielle est le français. Une loi fixe les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales". Le français est resté la seule langue officielle pour la même raison d'"option pragmatique" que par le passé (Nacro, 1984 : 103 ; Ouédraogo, 1988 : 10-13 ; Batiana, 1993 : 16-17) :

- ♦ le français est une langue internationale et, de ce fait, permet au pays de participer au concert des nations ;
- ♦ c'est la langue du savoir scientifique et du modernisme ;
- ♦ face à la pluralité des langues, il permet d'entretenir une unité nationale ou une cohésion sociale d'autant plus que ce n'est la langue d'aucun groupe ethnique : personne ne peut la revendiquer ni se sentir brimé ;
- ♦ aucune langue nationale ne peut jouer le rôle d'ouverture sur l'extérieur ou la modernité et d'unification des nombreuses et différentes couches ethniques.

Mais entre temps, en 1996 (*Loi d'orientation de l'éducation*), on a assigné officiellement le statut de "langues d'enseignement" aux langues nationales à côté du français.

Donc, depuis l'indépendance politique du pays, le statut "imprécis" de "langues nationales" et celui de "langues d'enseignement" accordés aux langues nationales sont les seuls points d'évolution statutaire des idiomes locaux. Mais est-ce que l'inégale importance des langues au plan juridique s'observe sur le terrain des réalités ?

1.2.5.2. LES FONCTIONS DES LANGUES

Le multilinguisme (situation de coexistence de plusieurs langues dans un espace sociolinguistique donné) est un trait commun à l'Afrique noire³⁴. Au

³⁴ À l'exception de quelques États comme le Burundi ou le Rwanda.

Burkina Faso se côtoient une soixantaine de langues et d'ethnies. Certains groupes socio-ethniques sont représentés dans les contrées limitrophes : les Peuls au Mali, au Niger, au Nigeria, au Cameroun et ailleurs ; les Sénoufo en Côte d'Ivoire ; les Kassena au Ghana ; les Mande en Guinée et au Mali ; les Mossi au Ghana et en Côte d'Ivoire (cette représentation est le produit de l'émigration) ; etc. Dans la *Carte linguistique* du Burkina Faso, Kédrébéogo et Yago (1988) ont dénombré une soixantaine de langues nationales qu'ils ont regroupées par familles et groupes linguistiques. S'ajoute à la liste le français, langue introduite par la colonisation comme dans les autres espaces francophones africains.

Les langues nationales du Burkina Faso se présentent comme suit :

Langues gur : bambarge, bwamu, byeri, cɛfɔ, cɛrma, cɛsa, curama, dagara, dogose, gbatogso, gulmancema, jāanɛ, joore, kar, kāasa, kasim, koronfe, kusa'al (koussasse), 'lobiri, lyele, mɔba, moore, nunɪ, nīnkārne (nankana), pana, pwo (ko), sāmɔɛ (siamou), sɪsalɪ, sāma (sembla), samo (sāmoma), senari, sininkere, sipire, tagba, tər,thēe, vyeemo (vinif), wonyɛ, walɪ, win (gouin), yaanɛ.

Langues mande : bisa, bōo, bobo, jalkūnan, jula, jungōoma, mɛɛka (marka), numu, san, syɛɛ, zarada.

Langues kru : sēme.

Langue dogon : dogon.

Langue ouest-atlantique : fulfulde.

Langues nilo-sahariennes : songhay, zarma, kaado.

Langues afro-asiatiques : tama jaq, hausa.

Ce pays est un véritable "damier linguistique" selon l'expression de Houis (1971). Dans ce contact de langues, langues nationales – français et langues nationales entre elles, comment se présente le partage du "marché linguistique" ?

1.2.5.2.1. Le français

Plusieurs fonctions sont dévolues à la langue française. Elle jouit d'une fonction officielle puisque c'est la langue de travail qui régit la vie politique, économique, administrative et sociale ; elle a une fonction de communication internationale dans les rapports des Burkinabè avec les autres pays de la sous-région, le reste des pays africains francophones et l'Europe ; elle a enfin une fonction d'enseignement puisqu'elle est matière et principal médium d'enseignement aux niveaux primaire, secondaire et supérieur. Elle assure également une fonction véhiculaire s'accommodant, d'un certain point de vue, d'une fonction intégrative à côté des langues véhiculaires locales.

Il est important de détailler les faits au niveau de la place qu'occupe la langue française sur la scène scolaire et médiatique. Dans le contexte scolaire, des critiques se sont fait jour et des évolutions sont apparues, tandis que des inégalités flagrantes surgissent dans les médias.

1.2.5.2.1.1. Place du français dans le système éducatif

Nous analyserons la situation dans l'éducation non formelle avant d'aborder le cycle primaire de l'éducation formelle (la composition des deux formes d'éducation sera donnée dans le chapitre "Modes d'acquisition de la langue et structures de formation").

♦ L'éducation non formelle

Après la Conférence mondiale des Ministres de l'éducation nationale qui s'est tenue à Téhéran en 1965, une stratégie d'alphabétisation fonctionnelle a été lancée par l'UNESCO en Afrique et ailleurs comme une des alternatives à l'inefficacité, diagnostiquée à l'époque, des systèmes éducatifs hérités de la colonisation. Il s'est avéré que l'échec de l'enseignement en langue "étrangère" se manifestait tant par un mauvais rendement interne et externe (la production) que par le caractère non démocratique et l'élitisme de l'école, mais aussi par le manque d'intégration du patrimoine socioculturel dans l'éducation : il était question de l'école dans les sociétés ayant été colonisées.

Au Burkina Faso, ce plan d'alphabétisation fonctionnelle a été exécuté dans le cadre d'un projet expérimental de dix ans dénommé "Projet UNESCO -

Haute-Volta d'égalité d'accès de la femme et de la jeune fille à l'éducation". Conduit de 1965 à 1975, ce projet a permis d'alphabétiser des populations en langues moore, jula et kasim. Cette première expérience a été renforcée par l'action d'organismes catholiques ou laïcs (organismes para-étatiques, associations, groupements). C'est ainsi que l'alphabétisation, suivant le modèle UNESCO, s'est développée assez rapidement. En 1974 (Niaméogo, 1995 : 5), l'État a créé l'Office national de l'éducation permanente et d'alphabétisation fonctionnelle et sélective (ONEPAFS). Avec cette structure centrale, qui entra en action en 1976, le Burkina Faso se démarquait de l'instance internationale au regard de sa vision restrictive de la fonctionnalité. Le pays, qui avait une conception large de la fonctionnalité, estimait que la formule de l'UNESCO réduisait l'individu à une machine à produire plutôt que d'épanouir tout son être par une formation globale : professionnelle, économique, sanitaire, civique, sociale et culturelle. L'Office national de l'éducation permanente et d'alphabétisation fonctionnelle et sélective a élaboré un programme arrêtant deux objectifs (Niaméogo, 1995 : 6). À long terme, on visait l'élimination de l'analphabétisme, sans distinction de sexe. À moyen terme, l'objectif était de toucher les populations dont l'analphabétisme constituait un goulot d'étranglement pour le développement. On cherchait à toucher les personnes les plus dynamiques bénéficiant d'une certaine autorité morale dans leur collectivité, en raison d'un impact maximum et d'un effet de démultiplication important. C'est dans ce contexte qu'en 1974 est intervenue la transformation des Centres d'éducation rurale (CER), qui ont fonctionné de 1962 à 1973, au nom de la démocratisation de l'école, en Centres de formation des jeunes agriculteurs (CFJA). Ces derniers devaient privilégier les langues nationales (comme supports d'enseignement et matières enseignées) plutôt que la langue française, contrairement à l'exclusivité de cette dernière dans les centres d'éducation rurale (Nacro, 1984 : 226-232). Dans les centres de formation des jeunes agriculteurs où l'instruction se voulait bilingue, le français était enseigné oralement en première année, son apprentissage écrit n'intervenant que durant les deux dernières années.

En 1978 (Niaméogo, 1995 : 6-9), l'Office national de l'éducation permanente et d'alphabétisation fonctionnelle et sélective se transformait en Direction de l'alphabétisation fonctionnelle sélective (DAFS) puis en Institut national d'alphabétisation fonctionnelle des adultes (INAFA) en 1983. En 1987, l'Institut national d'alphabétisation fonctionnelle des adultes devenait à son tour Institut national d'alphabétisation (INA). Depuis 2001, on vit l'aire de l'Institut national de l'éducation de base non formelle (INEBNF).

Depuis la période révolutionnaire (1983-1987), l'alphabétisation a pris un tournant décisif dans le pays par les campagnes de masse dites "commando" (Niaméogo, 1995 :) : Opération alpha-commando en 1986, Opération baantare en 1987-1988, Opération post-alpha bantaare en 1988-1989, Opération de relèvement de niveau de 7 000 femmes semi-alfabétisées en 1989-1990, Opération zanu de post-alfabétisation en 1994, etc.

En 1990, année internationale de l'alphabétisation, une stratégie dite des CPAF (Centres permanents d'alphabétisation et de formation) a été lancée. Cette stratégie, fondée sur une rénovation de l'alphabétisation des adultes, est mise en œuvre par plans triennaux, le premier ayant été exécuté de 1991 à 1993. Les CPAF reçoivent des adultes analphabètes qui y suivent trois niveaux de formation. L'Alphabétisation initiale (AI) "dispense en trois cents heures les cours d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, de manière à donner à l'apprenant la maîtrise d'une lecture courante et expressive, l'aptitude à s'exprimer par écrit avec aisance, la connaissance parfaite des mécanismes et du sens des quatre opérations et la capacité de résoudre des problèmes simples et pratiques liés à sa vie de chaque jour" (Niaméogo, 1995 : 20). La Formation complémentaire de base (FCB) dont la durée varie de 197 à 300 heures vise à consolider les aptitudes acquises au niveau antérieur et à dispenser un minimum de savoir, savoir-faire et savoir-être pour une compréhension juridique (droits et devoirs) de sa communauté et une participation socio-économique à son développement. Enfin, la Formation technique spécifique (FTS) donne aux alphabétisés des niveaux précédents des connaissances techniques pour l'amélioration de leur productivité ou de leurs conditions de vie. Sa durée, plus courte, est fonction de la densité des cours (formation multi-domaines ou structure modulaire unique). Chacune d'elles peut être intensive, semi-intensive ou étalée. Les deux premières formules restent cependant plus suivies. À la campagne 1999/2000, 3853 centres d'alphabétisation initiale (source : INEBNF) dispensaient, dans toutes les provinces et dans de nombreux villages, des enseignements dans une vingtaine de langues : moore, jula, fulfulde, gulmancema, dagara, kasım, nuni, bobo, bwamu, bısa, lyele, 'lobiri, sısaıı, san, nınkārne, cerna, kar, songay, tama jaq, vyeemo.

Dans les principes des CPAF, l'enseignement du français se mène en "s'appuyant sur les acquis de l'alphabétisation dans les langues nationales" au niveau de la formation technique spécifique et en réponse à la demande des

néo-alphabètes. Mais en fin de compte, le français n'y a pas été une activité de post-alphabétisation.

Suite aux échecs relatifs des CPAF (MEBA / INEBNF, 2002), le pays vient de définir "la nouvelle vision de l'alphabétisation / formation des adultes", présentée dans *Profils, domaines et contenus de formation en alphabétisation et en éducation de base non formelle* (MEBA, 2003). Dans cette approche novatrice, l'alphabétisation / formation des adultes comprend dorénavant deux cycles d'apprentissage, soit le cycle d'alphabétisation / formation de base et le cycle des formations à la carte. Le premier est structuré en deux niveaux d'apprentissage de 300 heures pour le niveau I et de 360 heures pour le niveau II, donc 660 heures de cours au total. Le premier niveau est une phase d'initiation aux connaissances instrumentales (lecture, écriture, calcul), de redécouverte de l'environnement de l'apprenant et surtout d'entraînement à la réflexion en vue de lui conférer une attitude positive vis-à-vis de son cadre de vie. Le second niveau a vocation de consolider les apprentissages initiaux et de compléter la formation des apprenants par l'introduction de nouveaux contenus jugés pertinents pour réaliser le profil attendu de l'alphabétisé : maîtrise de la lecture et de l'écriture ; maîtrise des mathématiques avec des aptitudes à résoudre des problèmes pratiques ; avoir des attitudes socioculturelles positives ; être capable de pratiques psychomotrices ; pouvoir assumer des responsabilités. Le cycle des formations à la carte "offre la possibilité aux apprenants alphabétisés d'accéder immédiatement à l'un ou l'autre des trois types de formation prévus, chaque type correspondant à une option" (MEBA, 2003 : 11). L'"option I : Apprentissage du français fondamental et fonctionnel (A3F)" a une durée minimale de 1200 heures et doit permettre aux alphabétisés d'apprendre le français sur la base de l'alphabétisation en langues nationales et de maîtriser certains des savoirs, savoir-faire et savoir-être dispensés au niveau des options II et III du cycle de formation à la carte. L'"option II : La formation en culture scientifique et technique (CST)" est prévue pour une durée de 600 heures, couvre en extension les contenus de la formation complémentaire de base. "La CST reprend également l'essentiel du programme du niveau II de l'alphabétisation / formation de base et intègre les savoir-faire technologiques ainsi que les méthodes et techniques d'animation afin de susciter l'émergence d'une expertise enseignante disponible et accessible selon des modalités précises telles que le recrutement par test de sélection d'animateurs" (p. 12). L'"option III : Les formations techniques spécifiques (FTS)" sont de durée variable et "poursuivent des objectifs de transfert de compétences professionnelles et se veulent d'une part, de véritables creusets d'application

des nouvelles techniques et technologies de développement, et d'autre part, des cadres privilégiés d'actualisation de l'éducation tout au long de la vie." (p. 12)

"Ces trois options entretiennent des liens connexes et confèrent la priorité à l'élargissement des possibilités d'auto-éducation à tous dans une démarche qui les met en cohérence avec le cycle d'alphabétisation / formation de base et le développement de l'environnement lettré." (*ibid.*)

À partir de 1991, des expérimentations du "bilinguisme de transfert" reposant sur le français et les langues nationales (nous les avons mentionnées plus haut) ont été introduites dans l'éducation non formelle par des collectivités villageoises ou des organisations non gouvernementales (ONG) nationales. Il s'agit notamment des centres Tin Tua, des centres ALFAA de formation des adultes et des écoles bilingues (mais récemment intégrées dans l'éducation formelle). Aujourd'hui, même si, au regard de leur extension, on peut dire que ce sont des îlots dans le système éducatif non formel (pour le moment), ces "éducations bilingues" (une observation est faite plus tard sur la distribution du concept : pages 274-275) constituent sans doute un tournant décisif de l'histoire de l'utilisation des langues nationales dans le pays. D'une part, elles sont en contact direct avec le français ; elles véhiculent les programmes du système formel ; elles entrent comme matières d'enseignement et jouent un rôle technique ; d'autre part, les centres expérimentaux se développent selon un rythme certain.

À la faveur du projet Écoles satellites - Centres d'éducation de base non formelle, les langues nationales assument dans les centres d'éducation de base non formelle les fonctions précédemment citées dans le cas des écoles bilingues, Tin Tua et ALFAA. Le chapitre sur les méthodes d'enseignement du français au Burkina Faso (pp. 256-275) nous permettra de découvrir davantage les rôles des langues nationales dans lesdites expérimentations.

Dans une logique de développement du préscolaire, des Centres d'"alphabétisation des petits" ont été ouverts en 1997-1998 en zone rurale par l'Espace d'entraide communautaire pour l'enfance (EECE) dénommé "Bisongo" (en langue moore). Ce sont des structures d'accueil d'enfants de trois à six ans en milieu rural, qui se veulent "un espace d'encadrement de proximité du jeune enfant au sein de sa communauté et dans sa langue maternelle". Pour le moment, une dizaine de garderies encadrent des enfants en langue moore ou

lyele dans trois provinces : quatre dans le Kadiogo, trois dans le Bazèga et trois dans le Sanguié³⁵.

En résumé, le français a été introduit dans l'éducation non formelle par le biais des Centres de formation des jeunes agriculteurs en 1974 et par des expérimentations du "bilinguisme de transfert" depuis 1991. Mais la langue française y occupe une place minoritaire.

♦ L'éducation formelle

Hier comme aujourd'hui, l'éducation formelle est un "marché linguistique" dominé par le français.

C'est à partir de 1979 que les langues nationales allaient être officiellement introduites dans l'éducation formelle par le biais d'une réforme de l'école. Elle était légitimée par le constat que le système éducatif ne remplissait pas encore comme il le fallait les fonctions qui devaient être les siennes, soit alphabétiser le plus grand nombre, contribuer au développement économique du pays et réduire l'emprise culturelle de l'étranger. C'est à la suite d'une enquête d'opinion, réalisée en 1974, que l'on a abouti à la définition d'un système éducatif permettant une éducation de masse, une éducation pour la restauration de la personnalité africaine, un enseignement qui associe l'acte d'apprendre à l'acte de produire et une éducation orientée vers le développement communautaire dans les campagnes. Ce *modus operandi*, qui proposait des modifications autant dans les contenus que dans l'organisation même des cycles d'enseignement, s'appuyait sur l'introduction des langues nationales dans le système éducatif à travers un "bilinguisme fonctionnel".

En 1984, pour des raisons qui sont restées plus ou moins floues³⁶, on avait attribué des insatisfactions d'ordre technique à l'expérimentation qui ne correspondait plus aux motivations politiques du moment (c'était les débuts du

³⁵ Les "Bisongo" sont mis en œuvre par le gouvernement burkinabè avec l'appui technique et financier de l'UNICEF. D'après les responsables desdites structures, leur création se justifie par le fait que le taux de pré-scolarisation (estimé en 1999) est seulement de 1,44%. De plus, les garderies et jardins d'enfants existants sont concentrés dans les centres urbains, alors que 80 à 85% des enfants pré-scolarisables se trouvent dans les zones rurales.

³⁶ Plusieurs études ont porté sur ladite réforme. Nacro a été l'un des premiers à le faire (se reporter à l'annexe 2, pp. 355-357). B. Sanou (1993 : 52) notait, quant à elle, que "les langues nationales n'étaient finalement qu'un prétexte pour atteindre un objectif politique culturel", l'objectif pédagogique de leur utilisation n'ayant pas été bien établi. En revanche, Nikiéma (1993 : 140) jugeait que "la réforme ne pouvait pas continuer justement parce qu'elle pouvait être une réussite. Comment la classe dirigeante pouvait-elle se faire hara-kiri en menant à bout une réforme qui réussisse effectivement ?"

régime révolutionnaire). Elle fut donc arrêtée pour faire place à "l'école révolutionnaire" qui, elle-même, en resta au stade de projet du fait de la désapprobation générale qu'elle suscita. L'objectif était de concevoir l'école comme un instrument de la révolution et du développement endogène, n'accordant pas d'importance au diplôme qui ne signifiait que formation théorique.

Ainsi, pendant cinq ans, les langues ethniques, à travers le moore, le jula et le fulfulde, choisies comme leurs représentantes, ont "séjourné" dans le système formel précisément dans 61 écoles expérimentales (115 classes). Ces trois langues y ont cohabité avec le français.. Elles ont servi de supports et de matières d'enseignement, à l'instar du français.

Les langues nationales ont dû attendre encore onze ans avant d'être réintroduites pour une seconde fois dans l'enseignement primaire à travers les écoles satellites, impliquant une dizaine de langues nationales.

Dans le passé (1960-1990), plusieurs formes de traitement ont été infligées aux langues nationales. Tout d'abord, elles étaient employées exclusivement dans les centres d'alphabétisation. Dans un second temps, elles ont coexisté avec le français dans les CFJA, comme médium principal d'enseignement. On les a également introduites dans l'éducation formelle où elles ont servi de matières et de langues d'apprentissage durant la réforme de 1979-1984. De nos jours, on observe les mêmes traitements. D'une part, les langues nationales sont utilisées dans les CPAF où elles évoluent loin du français³⁷. D'autre part, elles coexistent avec cette langue dans les expérimentations bilingues du système formel (écoles satellites, écoles bilingues) ou non formel (écoles Tin Tua, CEBNF, centres ALFAA). Tout comme le français, les langues nationales représentent des disciplines enseignées et "partagent" avec cette langue la fonction de médium d'enseignement. En somme, on a fait des idiomes locaux les principaux supports de l'éducation non formelle, la même fonction étant assumée par le français dans le système formel. Mais dans la mesure où l'éducation formelle est davantage développée et socialement plus valorisante, le système éducatif burkinabè demeure un lieu où la diglossie se perpétue.

Par ailleurs, la considération du substratum linguistique dans la didactique du français a également évolué. De l'époque coloniale jusqu'en 1970, les

³⁷ Dans la politique d'alphabétisation, on pense introduire le français dans les contenus, ce qui rendrait les CPAF plus attrayants.

langues nationales étaient totalement absentes des stratégies pédagogiques. La méthode de Davesne, méthode directe, ne les prenait nullement en considération (Davesne 1989, 1990 et 1993 ; Davesne & Gouin 2000 ; Makouta-Mboukou 1973 ; Dumont 1986 ; Napon 1994). Cette attitude a été relativisée par leur présence visible sous la réforme de 1979-1984, dans les CFJA, et par une "présence discrète" dans le formel depuis 1986 avec la méthode IPB (Institut pédagogique du Burkina devenu Direction de la recherche et du développement pédagogique [DRDP] depuis septembre 2001). D'"outils discrets", elles ont retrouvé une visibilité dans les pratiques du "bilinguisme de transfert" depuis 1991.

1.2.5.2.1.2. Place du français dans les médias

La place des langues nationales dans les médias a sensiblement évolué depuis les années 90, période de naissance des "démocraties" en Afrique, période où semblent avoir été entamées une "libération" et une "libéralisation" de la presse, comme dans d'autres pays africains. Cela se manifeste par l'avènement de radios privées de genre commercial, communautaire, associatif ou confessionnel, créées en milieu urbain ou semi-urbain.

À Ouagadougou, la capitale, on compte une dizaine de stations privées nationales qui émettent sur la bande FM, quatre radios internationales en modulation de fréquence (RFI, BBC, Africa n°1, VOA), la radio "Arc-en-ciel" émettant sur FM, la radio nationale et la radio rurale qui émettent sur les ondes courtes. Les stations étrangères émettent exclusivement en français. En revanche, les stations privées utilisent les médiums nationaux mais davantage le français (sauf quelques stations associatives ou communautaires et des radios comme "Savane FM" et "Salankoloto" qui inversent la tendance).

Le moore, le jula et le fulfulde servent à traduire les émissions que la radio nationale diffuse en français : discours, avis et communiqués, nouvelles nationales et internationales, pièces de théâtre, chroniques sanitaires, offices religieux, intervention des partis politiques. La radio rurale diffuse dans dix sept langues locales, mais les émissions en moore, en jula et en fulfulde sont privilégiées.

D'un autre côté, l'espace télévisuel paraît inégalement occupé puisque les émissions sont à 90% francophones. Le moore, le jula et le fulfulde servent aux émissions de PMU'B (Pari Mutuel Urbain au Burkina Faso), mais aussi à la traduction des nouvelles internationales et à la communication des nouvelles

nationales. Des magazines, des documentaires, des informations estimées importantes pour les auditeurs (*cf.* les émissions "informations en langues nationales") et des contes et légendes (*cf.* émissions animées par des membres des communautés ethniques respectives) sont également donnés en ces trois langues. À l'exception du PMU'B, toutes les autres fonctions sont partagées par neuf autres langues nationales : le bɪsa, le dagara, le gulmancema, le bɔbɔ, le bwamu, le mɛɛka (dafing), le 'lobiri, le lyele, le san³⁸.

En somme, les émissions radiophoniques sont très variées. Elles sont largement suivies dans le pays, "les postes radio étant aussi vulgarisés que la bicyclette"³⁹. De tout cela, il en ressort que le français occupe bien plus la scène médiatique que les langues nationales, principaux médiums des radio communautaires, associatives ou confessionnelles : elles ont souvent pour vocation de toucher directement les paysans en milieu rural dans leurs langues. Au regard de signes qui semblent présager d'une éclosion imminente de radios du genre, on peut s'attendre à ce que les données soient bouleversées dans un avenir proche.

1.2.5.2.2. Les langues nationales

Reprenant un tableau établi par Barreteau (1998 : 6), d'après des études de Batiana (1993, 1998), reposant elles-mêmes sur les données du Recensement général de la population de 1985 par l'Institut national de la statistique et de la démographie (INSD), on peut dégager trois langues principales au Burkina Faso (moore, jula, fulfulde) et une dizaine de langues d'importance moyenne (voir annexe 1):

³⁸ Le moore, le jula et le fulfulde ont été les premières à être introduites à la télévision. En 1997, ce fut le tour du bɪsa, du dagara et du gulmancema. Suite à une décision ministérielle de juillet 2002, la liste s'est élargie en intégrant en octobre 2002 le bɔbɔ, le bwamu, le mɛɛka, le 'lobiri, le lyele et le san. Le déroulement de la coupe du monde de football, en mai-juin 2002, a été rendu dans les six langues à la télévision.

³⁹ Clin d'œil à Gisèle Prignitz, linguiste africaniste qui a travaillé au Burkina Faso.

Langues principales	%	Langues d'importance moyenne	%
moore	50,54	gulmancema	5,76
fulfulde	9,72	bisa	3,58
jula ⁴⁰	2,64	dagara	3,10
		lyele	2,64
		samo	2,42
		bobo	2,35
		bwamu	2,25
		'lobiri	1,89
		meeka	1,7
		nuni	1,18
		kasim	0,90

Les autres langues sont minoritaires et certaines ne représentent pas 1% des locuteurs : dogon ; jalkōnan ; kusa'al ; nīnkārne ; pwo ; sāma ; sāmve ; sipire ; sīsalı ; tagba ; tamajaq ; win ; etc.

Les langues nationales jouent principalement une fonction grégaire et une fonction véhiculaire. Selon Calvet (1987 : 79-82), le "pôle véhiculaire" réunit "les formes que nous choisissons lorsque nous voulons élargir la communication au plus grand nombre", le "pôle grégaire" regroupant les "formes que nous choisissons lorsque nous voulons limiter la communication au petit nombre, marquer notre spécificité, tracer la frontière d'un groupe".

Comme Batiana (1993) l'a proposé, on peut répartir les langues nationales en trois groupes, selon leur importance démographique et leur rôle. Le premier groupe réunirait les langues majoritaires du fait du nombre élevé de leurs locuteurs natifs, soit le moore (parlé par 50,54% de la population du pays) et le fulfulde (9,72%), ou de leur véhicularité, soit le moore et le jula. Dans les milieux urbanisés, les exodants d'origine rurale apprennent à les parler. Mais le jula est appris en Côte d'Ivoire et rapporté dans le pays. Quant au moore, les migrations internes contribuent à l'extension de la langue parce que celle-ci s'impose souvent comme langue véhiculaire entre les populations "mooréphones" en déplacement et les autochtones bwaba, jula, lyéla, nuna, gulmanceba... (voir *infra*, mobilité sociale). En revanche, le fulfulde n'a de dynamique que dans les centres urbanisés de sa région d'implantation parce qu'entre autres raisons, "on n'a guère l'occasion d'apprendre la langue d'un

⁴⁰ Comme déjà précisé, les chiffres proviennent d'un recensement de l'Institut national de la statistique et de la démographie. L'importance du jula a été minorée du fait que la question portait sur les langues parlées en famille, alors qu'il est une langue véhiculaire parlée sur les marchés, en ville... En fait, la langue est parlée par un large nombre non évalué de locuteurs.

peuple nomade à son contact, tandis que, traditionnellement, il s'efforce de parler la langue de son voisin dans ses relations économiques, se gardant l'exclusivité du véhicule d'une culture qu'il estime prestigieuse" (Prignitz, 1996a : 554).

Ces trois langues sont les plus parlées sur le territoire national. On estime qu'elles touchent plus de 85% de la population (Niaméogo, 1995 : 13). Bien qu'aucune ne suffise aux besoins langagiers de tous les Burkinabè, néanmoins, ce sont de véritables langues véhiculaires.

Le deuxième groupe serait constitué des langues qui sont parlées par des groupes importants mais dans des aires bien délimitées où elles peuvent avoir une certaine extension, mais tout de même réduite. Au-delà de ces espaces, elles ne servent qu'aux communications intra-communautaires. En général, leurs locuteurs ont recours à l'une des langues véhiculaires pour les communications inter-communautaires en dehors des terrains qu'ils occupent. Il s'agit par exemple du gulmancema, du bɪsa, du dagara, du lyele et du nɔnɪ. Leur véhicularité négligeable est due aux migrations internes qui donnent un avantage aux langues majoritaires. Mais des langues comme le bɔbɔ peuvent être classées dans ce groupe même si elles n'ont aucune véhicularité.

Enfin, le dernier groupe regrouperait les langues à fonction absolument grégaire dans le marché de l'ethnie.

Au terme de ce tour des fonctions sociolinguistiques des langues, il est opportun de connaître les rapports qui existent entre elles.

1.2.5.3. LES RAPPORTS INTERLINGUISTIQUES

"Dans une situation de multilinguisme, la mobilité des situations linguistiques s'accompagne pour certaines langues d'un dynamisme agressif. On s'aperçoit à ce propos que toutes les langues [...] n'ont pas la même vitalité" (Batiana, 1993 :19). Au Burkina, le champ sociolinguistique offre un schéma diglossique où les fonctions et les dynamiques sont inégales mais par ailleurs complémentaires.

1.2.5.3.1. La diglossie français / langues nationales

Les relations entre le français et les langues africaines se sont traduites, essentiellement et dès le début (époque coloniale), d'une façon dynamique, en rapports de force, en terme de diglossie⁴¹. Au Burkina, le contact des langues a toujours été situé dans un cadre d'hégémonie linguistique par la plupart des auteurs (Barreteau, Batiana, Nacro, Napon, Nikièma, Prignitz...). De nos jours, "si tu connais pas gros français-là, tu gagnes pas travaillé" (Prignitz, 1993). La diglossie français / langues nationales découle de multiples paramètres réductibles à deux faits : la colonisation et la politique linguistique et éducative du pays. De nos jours, la langue jouit de plusieurs sources de diffusion.

- ♦ L'école

Principale source de diffusion, l'école produit des francophones de type très divers, se répartissant sur le continuum français-langues burkinabè. Dans le pays, la durée de la scolarité est variable. On quitte l'école alors qu'on vient à peine d'y entrer, on se limite au cycle primaire, on poursuit parfois...

- ♦ La radio et la télévision

La télévision pénètre les foyers urbains par l'acquisition de postes téléviseurs ou, à défaut, par le canal du voisinage. Tout comme le cas de la radio en milieu rural, l'intensité avec laquelle on suit la télévision n'est pas à mettre en rapport avec le nombre de propriétaires de postes.

- ♦ La mobilité sociale

Les Burkinabè, toutes ethnies confondues, émigrent beaucoup vers les pays voisins, notamment en Côte d'Ivoire (migration traditionnelle remontant

⁴¹ La diglossie est "un concept sociolinguistique développé par Fergusson (1959) pour décrire toute situation sociétale dans laquelle deux variétés d'une 'même' langue sont employées dans des domaines et fonctions complémentaires, l'une de ses variétés étant généralement de statut socialement supérieur à l'autre. [...] Le terme de diglossie a été étendu par Fishman (1967) à l'usage complémentaire institutionnalisé de deux *langues* distinctes dans une communauté donnée" (Hamers et Blanc, 1983 : 238-239). "Le concept de diglossie a été étendu par Gumperz (1971) aux sociétés multilingues, dans le sens où celles-ci peuvent utiliser différemment plusieurs codes (langues, dialectes) dans des domaines et des fonctions complémentaires" (Hamers et Blanc, 1983 : 241). Selon Hamers et Blanc (1983, p. 237), la diglossie est un phénomène " qui résulte d'une relation de statut entre une langue ou variété de langue superordonnée et une autre langue ou variété de langue subordonnée, dont les usages respectifs sont en distribution complémentaire plus ou moins stable dans une société donnée."

aux années 30). Dans les migrations récentes (celles qui se sont produites au cours des douze derniers mois précédant le recensement, fait en 1985), les immigrants proviennent essentiellement de ce pays (69,3% avec un fort pourcentage d'hommes). Mais il y a aussi le Ghana (7,8% avec un taux élevé de femmes), d'autres pays africains (18,7%) et des pays non africains (4%). Le solde migratoire (entrées/sorties) entre 1969 et 1973 (enquête INSD de 1974-1975) était déficitaire (le déficit était estimé à 34 000 par an) mais compensé par les retours des femmes jeunes et des personnes âgées, de plus en plus fréquents.

À l'intérieur du pays, les migrations internes, apanage de ruraux d'ethnies mossi et peule, sont également importantes. Les foyers d'émigration sont généralement les provinces du Bazèga, du Boulkiemdé, du Passoré et surtout du Yatenga, souvent vers les provinces du Mouhoun, du Houet, de la Kossi et de la Sissili, plus attrayantes.

Le développement des villes au Burkina s'accompagne d'un exode rural très important. Selon le critère du lieu de naissance, sur une population de 7 679 539 individus nés et résidant dans le pays, 1 067 470 migrants ont été identifiés, soit 13% de la population (INSD, 1990). Il est difficile d'estimer la destination des émigrants qui quittent les provinces du Burkina. Néanmoins, les sorties du territoire concernent en majorité les populations rurales.

Dans le jeu des migrations, les Burkinabè apprennent le français populaire ivoirien (FPI), qu'ils contribuent d'ailleurs à forger (Prignitz, 1996 a et b), le rapportent et le répandent chez eux. En ville, les exodants issus du milieu rural, nouveaux citoyens non-lettrés en quête de meilleures conditions de vie, jeunes, appartenant à toutes les composantes ethniques du pays, sont des "candidats au français". Une fois sur place, ils sont confrontés à des réalités bien distinctes du paradisiaque et du facile. Il faut être au diapason des exigences de la survie en ville, c'est-à-dire être apte à la débrouillardise, être à la page, être concurrentiel, pouvoir bouger. Pour intégrer le secteur informel⁴², très développé, ils sont contraints d'apprendre le jargon nécessaire pour se donner toutes les chances en affaires. En contexte urbain (Ouagadougou et Bobo-Dioulasso notamment), pour paraphraser Féral (1994 : 3) dans l'introduction de l'ouvrage collectif *Le français en Afrique noire. Faits d'appropriation* (Féral et Gandon éd., 1994), celui qui ne parle pas le français est dans une certaine mesure doublement pénalisé : il est en effet contraint d'en être un auditeur

⁴² Terme créé par les sociologues pour désigner un secteur d'activités intermédiaire entre le traditionnel et le moderne.

passif, d'en subir le bruit tout en se voyant refuser l'accès aux fonctions de pouvoir, de travail et de responsabilité. C'est pour cela que les exodants (la grande proportion de la frange de la population urbaine la moins favorisée), en nombre sans cesse croissant, désire intensément apprendre le français, et ils le font : la langue basilectale non savante "est plus ou moins prononcée selon les pays, avec, en ce qui concerne l'Afrique de l'Ouest, la Côte d'Ivoire en tête, suivie sans doute du Burkina Faso" (Bissiri, 2001 : 771-772). Selon Batiana (1993 : 22) et Prigntiz (1996a et b), le déclic de l'épanouissement du français aurait eu lieu dans les années 80, sous l'époque révolutionnaire, du fait de sa nécessité mais aussi d'un changement de la relation à la langue. Vraisemblablement, c'est depuis ce moment qu'"on n'a plus peur de parler français", que le français "n'est plus l'apanage des seuls lettrés, susceptibles de reprendre vos fautes, de critiquer l'audace du locuteur non légitime à manier leur idiome"⁴³.

♦ Le PMU'B et le milieu urbain

Le PMU, jeu qui consiste à parier sur les courses de chevaux à Lonchamp, à Auteuil (ou ailleurs en France), a été introduit en Afrique. Il a été importé au Burkina Faso en 1990 par la Loterie nationale du Burkina (LONAB). Dans le contexte de jeux (sens large), de passions, de pauvreté et de croyances (on croit en Dieu, aux dieux, aux charlatans, aux sorciers ou au hasard) qui marque le pays, le PMU'B ne pouvait qu'intéresser les populations urbaines, déjà habituées aux jeux d'argent⁴⁴. Par sa nature, il est intégré aux habitudes si bien que lettrés et non-lettrés, francophones et non francophones entrent aussi bien dans le cercle des parieurs.

Sa pratique ne va pas sans conséquences linguistiques et sociolinguistiques. En effet, les vocables de ce jeu sont à l'origine de particularités récentes dans le français parlé au Burkina Faso. Du côté des analphabètes, des alloglottes apprennent des rudiments de français (en commençant par le lexique rendant compte des courses et des gains) et les locuteurs des variétés populaires se retrouvent plus exposés à la langue. Du côté des lettrés, le contact des "peu lettrés" avec l'écrit se rétablit ou se

⁴³ En mettant à l'index les "fonctionnaires véreux, corrompus, pourris" et en démythifiant le diplôme ("à bas les diplômés"), la révolution faisait tomber ainsi le mythe du lettré, de l'intellectuel ou du fonctionnaire, forgé depuis la colonisation. Pour "conscientiser la masse, éduquer les fils du peuple et les former à l'idéologie révolutionnaire pour ensuite reproduire le discours militant", on ne pouvait que recourir au français.

⁴⁴ Mais le PMU'B n'est pas approuvé par tous.

renforce, ce qui est d'ailleurs valable pour les autres. En somme, ce jeu ne fait qu'accentuer la dynamique de la langue française.

Toutes ces dynamiques font comprendre que le français a plusieurs aires d'exposition. En ville, comme l'avait mentionné Prignitz (1996a : 552), il n'est que de parcourir les rues pour voir fleurir banderoles, affiches, enseignes, slogans ou inscriptions en français incitant à consommer ou destinés à l'information. Cette publicité des maisons, des ateliers, des boutiques, des échoppes, des restaurants... est reprise par les médias et ciblent tous les locuteurs potentiels pour leur information mais aussi pour qu'ils diffusent les annonces.

Il y a également la quarantaine de titres de journaux qui vont des quotidiens aux hebdomadaires et aux mensuels, des publications d'information générale aux organes de partis, aux associations confessionnelles ou aux efforts d'alphabétisation, du public au privé... Comme les autres sources d'information dont l'usage peut être partagé à plusieurs, les journaux sont plus lus qu'achetés (on se les prête).

Enfin, dans les centres urbains, les fonctions du français débordent largement celles qui lui sont assignées par son statut. La langue se retrouve sur le terrain jadis réservé aux langues nationales, où elle fonctionne dans une certaine convivialité avec ces dernières. Il n'y a plus de domaines interdits à la langue qui a "avancé" dans le marché linguistique burkinabè, passant du statut de savoir spécialisé à celui d'outil langagier. Il est le véhiculaire urbain par excellence, langue des situations formelles mais aussi informelles. Il fait partie du paysage culturel et on peut dire qu'il appartient au répertoire réel ou virtuel des Bukinabè.

Mais au plan national, le français demeure "une langue minoritaire à statut privilégié de par son rôle institutionnel et en tant que moyen de communication supra-national" (Nacro, 1988). Sa dynamique se mesure non pas au nombre de ses locuteurs, mais à ses fonctions qui lui permettent de prendre sa revanche sur les langues nationales. Le développement du français populaire à Ouagadougou ou FPO (Batiana, 1998) est interprétable comme le signe de "la revanche de la rue sur l'école", comme en Côte d'Ivoire (Ngalasso & Ploog, 1998). Néanmoins, les véhiculaires locaux ont aussi empiété sur son champ traditionnel, étant employés dans l'administration et à l'éducation formelle... Mais "dans la situation linguistique, politique, économique et sociale actuelle, non seulement les Africains n'ont pas le choix entre le français et leurs propres

langues mais encore ils n'ont pas la possibilité de bâtir leur avenir en termes de symbiose ou de complémentarité puisque le français est le seul instrument de promotion qui est à leur service" (Dumont, 1986 : 40).

Qu'en est-il des rapports entre les langues nationales ?

1.2.5.3.2. La complémentarité des langues nationales

Nous savons déjà que la fonction de langues véhiculaires n'est le fait que de trois langues nationales (sans compter le français).

Les usages médiatiques du moore, du jula et du fulfulde sont plus fréquents. Viennent ensuite les langues du second groupe. Les langues majoritaires et le gulmancema ainsi que le lyele servent de médiums pour une presse écrite fortement localisée.

Bien que les centres permanents d'alphabétisation et de formation et les centres d'expérimentation soient ouverts à toutes les langues nationales, la configuration actuelle permet de relever des inégalités d'emplois. Dans les CPAF, "le fait donc que certaines langues [...] soient actuellement utilisées [...] alors que d'autres ne le sont pas, dépend essentiellement des conditions préalables exigées pour retenir une langue comme langue d'alphabétisation" (Niaméogo, 1995 : 13). Il s'agit surtout des critères suivants : la description scientifique de la langue ; l'existence de formateurs pouvant assurer l'alphabétisation sur le terrain ; l'existence d'une masse critique suffisante ; la disponibilité du public-cible à se faire alphabétiser dans ladite langue. Également, à cause de questions de faisabilité (une langue parlée par tous les apprenants...) mais aussi de jeunesse, d'envergure ou d'expérimentation (implantation limitée), des langues sont (en attente) "derrière les murs" des écoles satellites, des centres d'éducation de base non formelle, des écoles bilingues, des centres ALFAA, des écoles Tin Tua...

Les inégalités entre les langues nationales sont "naturelles" ou historiques (véhicularité, importance démographique) mais aussi issues de décisions officielles (emploi déséquilibré dans les médias), de la limitation des potentialités financières de l'État, questions techniques ou de faisabilité (masse critique disponible, exploitation rationnelle des situations sociolinguistiques, *desiderata* des populations...). Enfin elles sont tributaires de l'action de la société civile burkinabè que constituent les associations ou groupements communautaires et les Organisations non gouvernementales nationales,

appuyées par des partenaires techniques et financiers. Il s'agit là d'une des premières conséquences de la politique de partenariat, prônée depuis la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous tenue en 1990 à Jomtien (Thaïlande). Ces inégalités fonctionnelles sont, pour le moment, souvent au bénéfice des trois langues majoritaires, mais aussi du gulmancema et du lyele⁴⁵.

Cependant, nous trouvons qu'il y a entre elles plutôt un rapport non conflictuel de complémentarité communicative et éducative. À ce propos, Naba (1994 : 4) souligne qu'"il est difficile, sinon impossible de passionner le débat sur les langues et la politique linguistique au Burkina Faso : aucune langue n'est officiellement défavorisée, discriminée ou refusée, même s'il en va autrement dans les faits. Toute action en vue de promouvoir une langue africaine quelle qu'elle soit est favorablement accueillie."

Les langues véhiculaires procurent une communication plus étendue, certes, mais aucune ne sert de marche-pied vers une promotion sociale d'où le fait que leur utilisation ne modifie pas le statut de leurs locuteurs (Batiana, 1985 : 155). Leur rapport à la pratique sociale ne s'accompagne pas d'enjeux ou de tensions dans la société burkinabè. Malgré l'évolution de l'emploi des langues nationales dans les espaces médiatique et éducatif, le rapport interlinguistique demeure le même que celui relevé dans les années 80. Nacro (1984 : 110) établissait que "les langues véhiculaires ne sont pas acquises en tant que langues opprimantes mais en fonction de motivations qui ne participent pas d'un phénomène d'acculturation ou d'aliénation, ni d'une hiérarchisation sociale ou ethnique. Elles jouent plutôt un rôle horizontal de rapprochement entre les divers groupes ethniques". On ne relève des oppositions à leur pratique que dans le contexte familial ou ethnique, observables chez des sujets issus d'autres groupes socio-ethniques (A. Yaro, 1993 : 56-69).

La configuration sociolinguistique actuelle ne comporte pas de germes d'évolution conflictuelle. Les attitudes officielles en matière de politique linguistique et éducative ne paraissent claires que par l'absence de choix de langues nationales à quelque finalité politique, économique, sociale, culturelle ou éducative. Le terrain est donc propice à toutes les langues nationales. De ce fait, il n'apparaît aucune limitation de principe et donc, le futur, ouvert à toutes

⁴⁵ Mais cela ne répond aucunement à une quelconque tendance ethniciste ou régionaliste des intervenants civils burkinabè. Quand il s'agit d'associations communautaires, les actions s'inscrivent directement dans leurs besoins. Dans le cas des ONG nationales, on sait qu'elles interviennent généralement à des plans microsociaux ou dans des points précis, en fonction des contraintes que leur imposent leurs potentialités ou des demandes manifestées.

les potentialités, reste difficilement prédictible. Pour le moment, le rapport interlinguistique n'est diglossique qu'entre le français et les langues nationales.

Conclusion sur la dynamique des langues

De l'indépendance politique à nos jours, le français a toujours été et reste une langue importante au Burkina Faso.

La politique linguistique de ce pays a fait du français la langue la plus importante du territoire en ce qu'elle procure à ses usagers des avantages sociaux divers : ils vont de l'accès au pouvoir à l'appartenance à la citoyenneté ou à la modernité en passant par la compétitivité sur le marché du travail. En revanche, les langues nationales ne confèrent à leurs locuteurs que des avantages mineurs non liés à une promotion sociale. Avec une telle multifonctionnalité, l'apprentissage et l'usage du français apparaissent comme incontournables. Le français représente, sans aucun doute, la langue la plus dynamique du pays. D'hier à aujourd'hui, non seulement la langue importée a conservé ses fonctions sociolinguistiques qui lui étaient dévolues du temps de la colonisation, mais elle se mue progressivement en médium de la culture burkinabè et de la civilisation urbaine. Si les origines de cette diglossie sont historiques, elles relèvent aussi du choix des autorités dirigeantes. Autrement dit, les décideurs ont toujours "adopté" une politique linguistique marquée aussi bien par le présent que par l'histoire qui lui a donné jour.

La supériorité du français est bien perceptible dans les représentations sociales des langues, qui se construisent au quotidien. Le mythe du français - outil de travail subsiste chez les Burkinabè, contrairement à d'autres pays de l'espace francophone africain (le Sénégal pour exemple). "Cela est dû au fait que, jusqu'à présent, c'est la langue opérante sur le marché du travail" (Napon, 2001 : 706). Aucune autre langue n'est parvenue à s'imposer dans ce secteur. "Langue de la classe dirigeante", le français confère à ses locuteurs le pouvoir de direction des affaires de l'État ou une place dans les antichambres. "Langue de la modernité", il ouvre les portes de la citoyenneté en permettant de franchir la barrière tradition-modernité. Parler français, c'est "être à la page" ou "à la mode". La pratique de cette langue est un "signum social". Inversement, les locuteurs dont les répertoires ne contiennent que les langues nationales sont traités d'"archaïques", de "villageois", d'"analphabètes"... Toutefois, l'attachement au français, même s'il se fait au détriment des langues nationales

d'un certain point de vue, n'implique pas la situation d'*auto-odi*⁴⁶. Au contraire, les idiomes locaux nourrissent, de leurs côtés, les sentiments d'appartenance à l'ethnie.

Les langues nationales et le français cohabitent et se complètent dans le fonctionnement du pays. C'est ainsi qu'on peut qualifier les rapports inter linguistiques comme étant complémentaires, diglossiques ou conflictuels. Comme on le verra bientôt, des aspects litigieux demeurent sur la scène scolaire. Des réactions suscitées par cette gestion des langues mettront en évidence le fait qu'une place de choix est accordée au français.

Mais parallèlement, on découvrira que pour le fonctionnement et le développement du pays, le rôle à accorder aux langues nationales est d'importance variable tout comme le nombre de langues nationales à promouvoir ("à plus grande échelle"). Pourtant, il est question d'adapter la didactique du français à l'environnement linguistique de l'apprenant (nous reviendrons sur cet aspect plus loin). Cette question porte sur le "bilinguisme de transfert" et l'"enseignement bilingue" du français, l'approche se limitant à l'analyse contrastive ne rentrant plus dans les réflexions d'aujourd'hui. Elle va de pair avec l'"éducation bilingue" (en général), le "bilinguisme de maintien" et l'"éducation bilingue additive" d'après une certaine logique : promotion des LN, conception de l'école (type de société à forger et à reproduire par l'école). Comme on le sait, la langue effectivement parlée par l'enfant (langue maternelle ou "langue première", langue seconde) est l'une des conditions techniques incontournables de cette adaptation et l'une des significations majeures dont elle est investie : des aspects identitaires se couplent aux aspects technico-pédagogiques.

1.2.5.4. POINTS DE VUE SUR LA POLITIQUE LINGUISTIQUE ET LES RAPPORTS ENTRE LE FRANÇAIS ET LES LANGUES NATIONALES DANS L'ÉDUCATION

Des points de vue sur la politique linguistique et éducative du Burkina Faso ont été émis à différentes époques. On peut considérer que cela a commencé au lendemain de l'indépendance, dans le concert international de critiques des systèmes éducatifs basés sur l'enseignement exclusif d'une langue "étrangère".

⁴⁶ Termes des catalanistes désignant la détérioration du rapport qu'un individu entretient avec sa communauté d'origine ou la culpabilité sociologique de reniement de sa propre culture et de sa langue.

Notre objectif est de voir si l'attitude officielle en matière de politique linguistique et éducative et les points de vue qu'elle a suscités tiennent compte de la question de l'intégration de l'enseignement du français à l'environnement linguistique des enfants burkinabè. De façon précise, l'attitude officielle et l'attitude non officielle considèrent-elles la nécessité de la langue maîtrisée par l'élève dans l'intégration de la didactique du français ?

Les opinions que nous avons considérées ont été formulées au moment de la réforme de 1979-1984 mais également neuf années après celle-ci, à une période où l'alphabétisation des adultes et des jeunes dans leurs propres langues poursuivait son cours et où débutaient des expériences d'alphabétisation utilisant le français et les langues nationales dans la didactique du français. D'autres éléments sont plus récents. Leur problématique de fond tourne autour de la place du patrimoine culturel et linguistique national dans la société burkinabè, la démocratisation de l'instruction publique et l'efficacité aussi bien interne qu'externe du système éducatif. Les points de vue sont variés⁴⁷. Ils s'inscrivent entre les tendances classiques du *statu quo* (le français seulement) et des perspectives de décentralisation avec intégration des langues nationales dans le système éducatif. Ces réflexions et critiques sont d'actualité et demeurent parmi les préoccupations importantes du Burkina Faso. Nous les présentons dans l'annexe 2 sous des formes synthétisées. Quant à l'attitude officielle, elle est rendue par le chapitre de la présente sous-section.

Quels sont les points de convergence et de divergence entre l'attitude officielle et l'opinion non officielle ?

1.2.5.4.1. Divergences et convergences

À l'examen, ils se rapportent à trois questions principales : (1) Faut-il se cantonner au français ou choisir l'option français et langues nationales ? (2) À quelles langues nationales accorder quel statut dans le cadre d'un partenariat entre les LN et le français ? (3) Quelles langues nationales doivent avoir quelle place dans le système éducatif ?

♦ Le français exclusivement ou le français et des langues nationales dans l'éducation formelle ?

⁴⁷ Nikiéma a fait des analyses critiques de certains points de vue dans Nikiéma 2000a et Guissou & Nikiéma 2001-2002).

La position officielle

L'attitude de l'État penche pour le multilinguisme.

La position non officielle

Pour les uns (Badini, 1993 ; F. Sanou, 1993), en matière de politique linguistique et éducative, la préoccupation principale est de trouver le moyen de diffuser, au mieux et rapidement, la langue française sur le territoire national. Pour les autres, en revanche, le problème est de trouver le moyen d'introduire des langues nationales dans l'éducation formelle (qui fonctionne en français) d'une part, et le français dans l'éducation non formelle (dominée par l'alphabétisation en langues nationales dans les CPAF), d'autre part.

- ♦ Diglossie ou partenariat entre le français et les langues majoritaires ?

Évidemment, ce ne sont que les partisans du développement "intégral", "total", "équilibré"... et l'État (mais il faut nuancer sa préoccupation) qui sont concernés par cette problématique, la question n'intéressant pas les autres.

La position officielle

L'attitude officielle du Burkina Faso en matière de politique linguistique et éducative est traduite par la loi fondamentale promulguée en l'article 36 du titre II de la constitution du 2 juin 1991 : "La langue officielle est le français. Une loi fixe les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales". Elle est aussi traduite par l'article 4 du titre I de la *Loi d'orientation de l'éducation* : "Les langues d'enseignement sont le français et les langues nationales".

Donc pour l'État, toutes les langues issues des groupes ethniques du pays sont, pour le moment, des "langues nationales". La fonction qu'implique ce statut n'est pas officiellement donnée et reste en attente à ce niveau. "Langue nationale" signifierait donc "toute langue de groupe ethnique du Burkina dont les membres sont des citoyens burkinabè" (Nikiéma dans Guissou & Nikiéma, 2001-2002 : 16) ou langue jouant un rôle naturel de langue, un rôle classique, traditionnel ou encore langue susceptible d'assumer des fonctions. Mais en se rabattant sur les faits, on pourrait dire que ce statut s'accompagne de la fonction de langue d'enseignement dans le formel et dans le non formel (ce qui serait conforme à la clause de la *Loi d'orientation de l'éducation*) et de la fonction de langue des médias.

Il est bien affiché qu'au niveau des lois, la diglossie entre le français et les langues majoritaires ou les langues minoritaires est nette.

Dans la pratique, la position officielle s'exprime par les fonctions des langues et les rapports interlinguistiques précédemment analysés : diglossie d'une part, complémentarité de l'autre.

Enfin, nulle part (législation ou faits) la position officielle ne montre une limitation de principe concernant le nombre de langues nationales à utiliser dans le système éducatif ou dans les autres domaines (notamment les médias) : les espaces ouverts le sont à toutes.

On peut avancer que la position officielle entretient une diglossie qui n'est pas d'exclusion. Elle incorpore les langues majoritaires mais aussi les langues minoritaires.

La position non officielle

Une première tendance non officielle prône une diglossie d'exclusion dans laquelle le développement du pays repose sur la langue française, vue globalement ou en tant qu'ensemble de variétés.

Cependant, pour l'équipe burkinabè du *Projet sous-régional d'étude des politiques d'utilisation des langues nationales dans les systèmes éducatifs* (Niaméogo *et al.*, 1994), il s'agit de "nationaliser", "dans l'immédiat", des langues majoritaires, soit le moore, le jula, le fulfulde et le gulmancema. Ils emploient le terme au sens de "utiliser les langues nationales dans toutes les sphères de la vie publique nationale" (école, administration, médias...). En fait, seule la fonction de langue internationale échappe aux langues nationales à promouvoir. Les *États généraux de l'éducation* (Premier ministre, MEBA et MESSRS, 1994) prennent la même direction, mais en se cantonnant au moore, au jula et au fulfulde, langues à élever au statut de "langues nationales officielles". Cela cadre avec l'opinion de Nikiéma (*cf.* statut de "langues officielles étatiques") (Nikiéma 1993 & 1995 ; Guissou & Nikiéma, 2001-2002), de Kédrebéogo (même si il ne revendique pas ouvertement l'assignation du statut de langue officielle à ces langues) et de Guissou (Guissou & Nikiéma, 2001-2002), mais ce dernier va à quatre langues : plus le gulmancema. Dans le même sens, Ouoba (1981 a & b) prône une "politique de promotion immédiate" dotant les langues nationales des mêmes valeurs que celles proposées par les *États généraux*, par Nikiéma, par Kédrebéogo, par Guissou ou par l'équipe

Guissou ou par l'équipe burkinabè du *projet sous-régional*. Seulement, au nom de la paix entre les différentes ethnies du pays et de l'unité, son opinion s'oppose à toute option préconisant le choix d'un nombre trop limité de langues. Dans le propos de Napon (1993), il est question d'"officialiser" mais "à long terme" soit le moore et le jula, soit le moore ou le jula. Quant aux opinions de Batiana (1993) et de Nacro (1984), elles montrent qu'il est question de "nationaliser" sans attendre, les langues majoritaires (le moore, le jula, le fulfulde). Le premier utilise différemment les mots "officialiser" et "nationaliser", tout comme Nikiéma. Enfin, pour Barreteau (1998 a & b), l'"officialisation" des langues nationales requiert que l'on ait certaines garanties, à l'instar de ce conseil que donne Ki-Zerbo (cité par Nacro, 1985 : 262) : "ce qui nous importe (dans la réforme scolaire), c'est de connaître la direction des rails avant de déterminer la force qu'il faut donner à la locomotive. Autrement dit, il faut savoir si celle-ci nous mène à un garage ou bien vers une gare ou bien vers un précipice".

Ainsi, on constate au sein des tenants du développement intégral des nuances importantes de notre point de vue. D'abord, les termes "officialiser" et "nationaliser" font l'objet d'usages différents. C'est du reste le cas au travers des constitutions des pays francophones d'Afrique ou d'ailleurs (Turi, 1996) où l'officialisation accorde plus de place et d'importance aux langues locales que la nationalisation (nous parlons des textes). Ensuite, on n'est pas assuré qu'il n'y a pas de désaccords sur le nombre de langues dont le statut devrait être élevé au rang de langues nationales ou de langues officielles (quelle que soit la distinction à donner) ainsi que sur les langues bénéficiaires : langues majoritaires et lesquelles ? Toutefois, ils restent unanimes pour opérer un choix linguistique (impératifs financiers, dit-on souvent).

On perçoit bien que la seconde position non officielle s'affirme pour un partenariat réel entre le français et les langues majoritaires.

- ♦ Quelles langues nationales dans l'éducation (excepté le français) ?

Là encore, cette question, reliée au statut ou à la problématique de diglossie vs partenariat, n'intéresse que ceux qui souhaitent voir les langues locales participer de façon davantage organisée au fonctionnement du système éducatif.

La position officielle

Officiellement, chacune des langues nationales a sa place dans l'éducation.

La position non officielle

Il semble qu'aucune vision n'exclut par principe certaines langues nationales du système éducatif (au profit d'autres). Seulement, pour les raisons de faisabilité pédagogique (question technique), de gestion du système par rapport à une multitude de langues, d'unité du pays, mais essentiellement pour des raisons de coûts financiers, autant d'enjeux fondamentaux de la problématique des réformes, la sélection s'impose. Et c'est là que l'on perçoit des divergences entre les politiques, qualifiables de "restrictives", de "limitées" ou d'"ouvertes".

♦ Bilinguisme additif ou bilinguisme soustractif ?

Le bilinguisme additif "valorise la première langue de l'enfant, tout en œuvrant à lui conférer des compétences et une ouverture vers une seconde langue" (Ilboudo, 2002 : 2), entretient un "enrichissement" linguistique : "L1 et L2, valorisées socialement, rôle complémentaire" (Hamers et Blanc, 1983 : 27).

Quant au bilinguisme soustractif, il est un "bilinguisme de transition" (Fishman & Lovas ; in Hamers et Blanc, 1983 : 302) "dans lequel L1 [langue maternelle] n'est employée que pour faciliter le passage à la langue d'enseignement non marquée [le français]". Il est aussi un programme de "compensation" dont le but est de "permettre à l'enfant de se scolariser dans la langue qui lui est familière et motivante, pour qu'il puisse ensuite faire des progrès plus rapides dans la langue majoritaire et l'enseignement dans cette langue" (Fishman & Lovas, *ibid.*) : "L2 valorisée aux dépens de L1, rôle compétitif" (Hamers et Blanc, 1983 : 27).

La position officielle

Avec une diglossie nette au niveau légal, une diglossie et une cohabitation sur le terrain, la position officielle serait plus favorable, concernant toutes les LN, au bilinguisme soustractif qu'au bilinguisme additif : transfert des élèves des ES dans le classique, bilinguisme de maintien peu effectif dans les CEBNF.

La position non officielle

Les différents points de vue soutiennent tous un bilinguisme additif pour les langues nationales majoritaires. Seuls quelques-uns l'ouvrent explicitement à des langues minoritaires.

♦ Quelle pédagogie du français : FLE ou FLS / LM ?

En Afrique francophone, on peut retenir les caractéristiques ci-dessous données d'un enseignement du français comme langue maternelle (LM) ou langue première :

1) Cet enseignement ne recourt pas à la langue de l'apprenant. C'est dire qu'il ne se base pas sur des analyses contrastives, ne se sert pas du "bilinguisme de transfert", est unilingue, ne puise pas dans le lexique de la langue de l'apprenant pour rendre la langue enseignée / d'enseignement plus communicative.

2) Cet enseignement n'intègre pas le milieu de l'apprenant dans ses dimensions sociale, culturelle, religieuse, économique... et politique.

A contrario, d'un enseignement de FLE (français langue étrangère) ou de FLS (français langue seconde) dans cet espace, on peut souligner l'implication de la langue de l'apprenant (démarche contrastive, "bilinguisme de transfert" ou "enseignement bilingue") ainsi que de son milieu.

La position officielle

L'État s'inscrit dans la logique d'une pédagogie de FLE. Les ES et les CEBNF qui utilisent le "bilinguisme de transfert" (défini à la page 267) sont directement gérées par des structures du MEBA (DEP, DGAENF, circonscriptions). En outre, les écoles bilingues ont été incorporées dans l'enseignement primaire. Enfin, toutes les structures non gouvernementales employant le "bilinguisme de transfert" langue nationale - français sont encouragées par l'État.

La position non officielle

De toute évidence, toutes les opinions encouragent avec force une pédagogie de français langue étrangère.

En résumé, l'État burkinabè paraît emprunter la voie de l'intégration des langues dans l'éducation. Par rapport à cette position, les uns prônent un système éducatif exclusivement fondé sur le français. *A contrario*, d'autres défendent une politique linguistique visant à utiliser les langues nationales dans tout le système éducatif. Il n'y a pas d'opinions recommandant une "centralisation nationaliste" où l'on devrait bouter la langue française hors de l'école, d'autant plus que toutes se placent sur la voie de la réconciliation des langues en contact : français, langues majoritaires, langues minoritaires.

La politique linguistique du Burkina Faso a été et est qualifiée de "*statu quo*, passive, attentiste, mutiste, timide, prudente, ambiguë, floue, défaitiste..." par les Burkinabè qui tiennent à la promotion des langues nationales. Pour cela, la

loi devant fixer "les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales" est attendue, parfois avec impatience : "Il est urgent que cette loi soit élaborée, adoptée, promulguée et appliquée sur le terrain. Le statut officiel des langues nationales en précisera autant que possible les domaines d'utilisation de façon à permettre aux différents secteurs techniques de prendre toute disposition pour la mise en œuvre pratique de cette décision" (Niaméogo *et al.*, 1994 : 176). Le fait pour le discours officiel de manquer de clarté (que faire des ou avec les langues nationales ?) apparaît comme un frein à la revalorisation du patrimoine linguistique : "nous pensons que ce vide juridique est la principale source de non valorisation des langues nationales parce que rien ne légitime leur utilisation officielle à quelque fin de développement socio-économique et culturel" (Niaméogo *et al.*, 1994 : 175). Les appels à une réforme du système éducatif incluant les langues nationales se justifient tous par la "promotion" du patrimoine culturel et linguistique et pour remédier à l'inefficacité ou aux faiblesses de l'éducation formelle, et c'est de bonne guerre. Les critiques posent également la question de la définition d'une société africaine fusionnant les cultures (un des vieux fondements majeurs de la question des réformes en Afrique), mais il apparaît que les argumentations ne développent pas ce point (peut-être au nom d'une certaine évidence de la chose ?).

1.2.5.4.2. L'attitude officielle, l'attitude non officielle et l'adaptation de la didactique du français

Nous avons vu qu'en l'état actuel des découvertes, l'adaptation de la didactique du français à l'environnement linguistique de l'apprenant exige une langue effectivement maîtrisée par celui-ci.

Il est connu que, dans le sous-secteur de l'école primaire au Burkina, deux voies s'ouvrent à cette adaptation. La première qui intègre toutes les langues nationales est perçue comme pleine d'embûches du fait de questions économiques, techniques, de gestion du contexte social inhérent à une telle option... La deuxième préconise d'exploiter la dynamique des langues : c'est un principe de sélection qui commence par les plus véhiculaires mais qui peut retenir des grégaires pour couvrir le territoire national.

Le chemin de la dynamique des langues conduit à un contexte linguistique et éducatif incorporant toutes les langues nécessaires à la couverture du pays,

si l'objectif que l'on se fixe est de se soumettre totalement à l'exigence technico-pédagogique de l'adaptation. Mais dans une telle approche, la connaissance actuelle de la situation sociolinguistique ne permet pas de dresser la liste des langues entrant en ligne de compte : il faudrait des recherches complémentaires pour cela. Cependant, elle montre clairement qu'il faut bien plus de langues que le moore, le jula, le fulfulde et le gulmancema (c'est le minimum proposé pour une promotion au plan national) afin que chaque enfant burkinabè puisse apprendre le français à partir d'une langue de son répertoire actif.

Alors, les propositions s'opposent-elles à cette exigence ? Déjà, c'est l'affirmative du côté des opinions où les langues nationales ne rentrent pas dans les urgences de la politique linguistique et éducative du Burkina. Du côté des autres, les politiques "restrictives" ou "limitées" paraissent ne pas s'y opposer tandis que les politiques "ouvertes" lui sont favorables.

Quant à l'attitude officielle, il nous semble qu'elle entretient un contexte favorable.

Par ailleurs, c'est le lieu de la question ci-dessous formulée : quelle considération doit avoir une langue nationale jouant un rôle dans la didactique du français ou dans l'éducation en général ?

Dans tous les cas, nous pensons que l'attitude officielle et les opinions en matière de politique linguistique et éducative doivent considérer la question de l'adaptation de la didactique du français.

Conclusion sur la politique linguistique et éducative et l'adaptation de la didactique du français

Nous n'avons pas l'intention d'entrer dans le débat, mais plutôt de faire quelques observations. Du reste, les différentes critiques sont pour nous autant de possibilités offertes pour cerner la réalité d'une politique linguistique et éducative complexe, parfois insaisissable, mais par ailleurs justifiée.

Une quarantaine d'années après l'indépendance du Burkina Faso, le sort des langues nationales a connu une certaine évolution dans le système éducatif. Cela se constate aisément dans l'éducation non formelle dont on en a fait le domaine privilégié. L'alphabétisation des adultes implique progressivement les idiomes locaux (on est passé de trois langues à une

vingtaine ; cf. "Projet UNESCO - Haute-Volta", ci-dessus évoqué) tandis que des expérimentations "bilingues" se développent. Sur le terrain, elles ont relativement "avancé" en pénétrant officiellement le système formel, devenant tout de même, par ce fait, "langues de la vraie école". Elles ont acquis une certaine renommée technico-pédagogique tant en servant à la conception de nouvelles méthodes de didactique du français⁴⁸ qu'en véhiculant la science et les techniques modernes. En fin de compte, l'image des langues nationales paraît actuellement améliorée. La bataille pour la réhabilitation ou la promotion des langues nationales a gagné du terrain par rapport à la situation initiale, mais pas au point de satisfaire ceux qui continuent à mener ce combat. Ces derniers estiment que leur place demeure "symbolique" et réclament par conséquent une volonté politique plus affirmée afin de ne pas en rester à un *statu quo* qui ne dit pas son nom, à une "léthargie comateuse" (Batiana, 2000 : 105).

Mais il faut noter que "la position des gouvernements africains, pressés de toute part de définir une politique linguistique, est fort incommode. Ils supportent le poids d'une tradition coloniale qui leur a légué un appareil juridique, administratif, politique et militaire dont la langue de fonctionnement est le français, desservi par un personnel qui, pour une bonne part, 'pense en français' [...]. Responsables d'États mal armés pour mener isolément une action internationale efficace, et trop différents pour pouvoir se donner une même doctrine sociale et économique, ils sont conduits à fonder leur union sur le patrimoine commun de la francophonie. Ils doivent enfin tenir compte à la fois des revendications d'intellectuels qui dénoncent, à bon droit, l'aliénation culturelle qu'implique l'usage du français [...], et de la pression des masses qui exigent l'accès à un savoir qui, selon la logique même du système, se dévalue à mesure qu'il s'étend" (Manessy, 1994a : 48-49).

Les États de l'Afrique francophone sont placés dans une situation complexe faite parfois d'impasses ou de dilemmes où la faiblesse de l'économie est déterminante. "En fait, plus aucun État d'Afrique francophone ne peut dorénavant financer son système éducatif sans faire appel aux bailleurs de fonds. Ces pays sont donc dépossédés de leur autonomie en matière de politique scolaire et soumis au diktat des bailleurs de fonds" (Lange, 1999 : 56).

⁴⁸ Voir les bilans établis sur le fonctionnement des écoles expérimentales ainsi que leur évaluation : Barry/Traoré *et al.*, 1998 ; Barreteau, Batiana et Yaro, 1999 ; et les bilans faits par les responsables des centres bilingues (Association Tin Tua - Direction des CBN, 2001 ; Ouoba, 2003 ; Nikiéma (avec coll.), 1996 ; Nikiéma, 1998 ; Nikiéma, 2000b ; Ilboudo, 2001&2002).

D'une certaine façon, "ces États semblent n'être plus que le lieu où transitent les aides financières destinées à l'éducation et non celui de l'élaboration des politiques scolaires, de telle sorte qu'il est difficile de mesurer leur degré d'autonomie et d'initiative" (Lange, 1999 : 52). Dans ce cercle vicieux, l'équation à résoudre se traduit par la meilleure manière de "concilier les aspirations des populations et les choix gouvernementaux, tout en bénéficiant d'aides extérieures (indispensables)" (Barreteau, 1998b : 33). Une telle situation pourrait servir de lumière à la compréhension de la politique linguistique et éducative de l'État burkinabè, campant sur le *statu quo* tout en se lançant dans quelques timides avancées. Au demeurant, il faut noter que depuis peu de temps, la question des réformes éducatives se complexifie encore davantage avec la "mondialisation". Bien que certains discours chantent les bienfaits du "retrait éducatif" des gouvernements, encouragé par la caution donnée au partenariat à la conférence de Jomtien, ceux-ci essaient néanmoins de limiter leur désengagement, leur "forfait pédagogique".

À notre avis, en encourageant les expériences bilingues mises en œuvre par la société civile burkinabè (ONG, communautés, associations, individus), appuyée par les institutions internationales ou les coopérations bilatérales, et en lançant le projet Écoles satellites - Centres d'éducation de base non formelle, l'État burkinabè semble avoir admis la conception multilingue de l'école (par son ouverture aux langues nationales) et pris la résolution de sa réelle démocratisation qui implique entre autres une décentralisation. Cette volonté de briser la rigidité de l'éducation formelle (écoles satellites, écoles bilingues) et de donner davantage de positivité à l'alphabétisation (centres ALFAA, centres Tin Tua, centres d'éducation de base non formelle...) est timide certes, mais ne se confond pas avec l'inaction ou l'inertie.

L'expérience éducative du Burkina Faso, qui a hérité de la politique coloniale de refoulement des langues nationales, tend à s'orienter vers leur intégration dans un système éducatif "nouveau", c'est-à-dire répondant mieux aux exigences du développement et du consensus scolaire (dans la négociation de la dialectique de l'offre et de la demande d'éducation). Dans ce processus (ensemble organisé et actif dans le temps), nous estimons que les autorités dirigeantes tiennent réellement à éviter des mesures dangereuses qui, tôt ou tard, menaceraient le développement de l'éducation scolaire, et à ne pas créer des conditions susceptibles de favoriser, aujourd'hui ou demain, une "guerre des langues" ou une "guerre scolaire" : ne pas engager le Burkina Faso dans

des aventures aux bénéfices incertains (qui suscitent, avant même d'être entreprises, des doutes objectifs).

Quoi qu'il en soit, la politique linguistique et éducative du pays doit faire de la question de l'adaptation de la didactique du français à l'environnement linguistique des petits Burkinabè une de ses dimensions. Mais on a pu observer que certaines opinions ne proposent pas de contextes favorables à cela.

Cette synthèse rassemble des éléments d'information sur les critiques de la politique que mènent les autorités burkinabè en matière de gestion des langues et fait ressortir, une fois de plus, le privilège dont jouit le français, mais surtout l'oubli de l'adaptation de la pédagogie du français par certaines critiques.

1.3. CONCLUSION DU PREMIER CHAPITRE

De l'indépendance politique à nos jours, le français a toujours été une langue importante dans le pays, sinon dans la pratique, du moins de par son statut et sa symbolique. Il est empreint d'une forte dynamique, mobilisant une grande partie de la population qui manifeste un engouement pour son acquisition dans les milieux urbanisés (le phénomène se traduit par une demande de scolarisation croissante en milieu rural). En dépit du fait que les langues nationales ne sont pas des "passeports" vers une promotion sociale, il faut souligner qu'il n'y a pas de rejet à l'égard du français. C'est une langue qui est devenue véhiculaire, dans tous les sens du terme, à savoir qu'elle véhicule dorénavant un patrimoine culturel servant au rapprochement entre citadins et ruraux. En fait, les langues nationales et le français cohabitent et se complètent, autorisant le constat paradoxal d'une diglossie non conflictuelle, de complémentarité.

Après avoir été exclues du fonctionnement de la colonie de la Haute-Volta, les langues nationales ont acquis un certain droit de cité dans le système éducatif du Burkina Faso. Cependant, les "avancées" sont à l'image de l'évolution du système éducatif du pays qui a maintenu le "cordon ombilical" le reliant à l'école française dont il est l'héritier. Des évolutions positives sont à

noter mais le système ne s'est pas transformé radicalement⁴⁹. La place limitée qu'occupe le patrimoine culturel et linguistique à l'école ou dans la vie du pays (son rôle demeure "mineur") a provoqué et provoque des insatisfactions. Mais les critiques de la politique linguistique et éducative tiennent également au fait que l'alphabétisation et la scolarisation en français touchent très peu le milieu des campagnes. L'insuffisance de l'offre éducative est à la source de la faiblesse du nombre de ses usagers, particulièrement en milieu rural. Les "francophones" burkinabè, lettrés ou non-lettrés, constituent une frange très réduite de la population (pour le moment), ce qui fait que la dynamique de la langue se mesure davantage à la dimension de ses fonctions qu'à sa pratique effective.

Les positions à l'égard du système éducatif sont variées mais, comme on l'a vu, elles se répartissent toutes entre une tendance conservatrice (maintien de la position du français) et des tendances réformatrices (où les langues nationales auraient un rôle plus important à jouer à côté du français). De ces différentes positions, il ressort que la fonction officielle du français n'est jamais remise en cause. Mais force est de noter que les autorités burkinabè n'ont pas les mains libres pour résoudre un problème qui, sous certains plans, prend des allures d'impasse. Ainsi que l'a établi Barreteau (1998b), "comment concilier les aspirations des populations et les choix gouvernementaux, tout en bénéficiant d'aides extérieures (indispensables) ?" et en évitant les "fausses voies" qui entraîneraient une "guerre des langues" ou une "guerre scolaire" ? Le chemin des réformes est peut-être étroit mais il reste tout de même ouvert.

Il apparaît également que les critiques de la politique linguistique et éducative ne proposent pas toutes des contextes favorables à l'adaptation de la didactique du français à l'environnement linguistique des enfants burkinabè.

La "nécessité" du français s'observe sur le terrain des apprentissages, les Burkinabè acquérant la langue essentiellement par l'école mais aussi "sur le tas".

Le pays est gagné par un contexte d'"appropriation vernaculaire" du français, synonyme de développement de la langue, d'émergence de "normes endogènes", d'usages "profanes", "communs" ou "ordinaires", de "tolérance" des écarts normatifs, de reconnaissance des identités nationales, de

⁴⁹ "L'école en Afrique est marquée par l'histoire qui l'a fait naître. Le poids du passé est encore visible dans l'organisation et la gestion des systèmes scolaires, dans les disparités scolaires, dans le contenu des enseignements, dans les représentations de l'école" (Lange, 1998 : 19).

sentiments d'appartenance à une communauté francophone diverse et vivante (individuellement imaginée)... L'appropriation vernaculaire, phénomène où chaque usager du français est à la fois, réellement ou potentiellement, utilisateur de normes endogènes et contributeur au particularisme, s'accommode de pratiques adaptant la langue aux besoins langagiers, pratiquant des alternances codiques entre le français et les langues nationales. À côté d'un "français normé", on n'hésite pas à communiquer dans un "français erroné". Néanmoins, différents niveaux de maîtrise et d'appropriation apparaissent, faisant place à un sentiment d'"insécurité linguistique". Toutes ces pratiques mettent en jeu plusieurs variétés qui attestent la réalité d'un français "plurinormatif", à plusieurs visages. Les compétences sont très variables et vont de la simple francophonie passive à la maîtrise parfaite d'un français standard, en passant par différentes variétés intermédiaires. La dynamique du "français du Burkina Faso" est un phénomène sociolinguistique révélateur de l'évolution du rapport des Burkinabè à la langue française et au monde de la francophonie. Le sens "profond" de cette évolution questionne la didactique de la langue dans le pays (cf. 5.5.2. "La piste des normes endogènes", pp. 305-310).

Progressivement, une nouvelle communauté de locuteurs "francophones" émerge. Du fait de la "pression" de la norme endogène, ceux-ci adoptent des attitudes "décomplexées" vis-à-vis du médium tout en subissant la "pression" de la variété académique que l'on souhaite posséder. Ce comportement ambivalent coexiste avec une reconnaissance de tous les locuteurs comme étant des "francophones" (au sens large), étant entendu que les Burkinabè ont une conscience assez nette de la typologisation des locuteurs en fonction de la maîtrise du système.

On peut revenir à la formule de Prignitz (1996a) en retenant que le Burkina Faso est un "pays essentiellement multilingue et résolument francophone", ce qui donne une certaine légitimité au fait qu'il est membre de la Francophonie, définie entre autres comme l'ensemble des "États ayant le français en partage".

Dans ce chapitre, nous avons brossé un tableau général de la situation du français au Burkina Faso. Il nous aura permis de cerner à quel point la langue importée est devenue un outil important pour tous les Burkinabè. Dans la frange jeune de la population, le français est doublement important pour les élèves puisqu'il conditionne la réussite scolaire (langue d'enseignement et matière enseignée) et, conséquence logique, parce qu'ils doivent posséder cette langue

après l'école afin de "mieux se mettre sur piste" pour leur insertion dans la vie active et participer au développement du pays.

Après ce chapitre qui fixe le contexte général de l'étude, nous allons passer à la problématique et aux méthodes de collecte et d'analyse des données.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

CHAPITRE 2

PROBLÉMATIQUE, MÉTHODE DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES

CODESRIA - BIBLIOTHÈQUE

2.1. PROBLÉMATIQUE

Nous regrouperons sous ce paragraphe la problématique et ses extensions.

2.1.1. LES PROBLÈMES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Depuis longtemps, la didactique du français constitue un véritable problème en Afrique. À la Conférence mondiale des ministres de l'éducation nationale, qui s'est tenue à Téhéran en 1965, les échecs liés à l'enseignement des langues étrangères ont été reconnus. Quelque temps après les indépendances africaines, Makouta-Mboukou (1973) consacrait un ouvrage au problème du français en Afrique noire. Dans les années 1980-1990, période de crise des systèmes éducatifs africains (Livenais & Vaugelade, 1993 ; Lange, 1998), Dumont (1986 : 144) constate que "presque partout en Afrique francophone l'enseignement du français est en crise. Les retards et les échecs scolaires se multiplient et force est de reconnaître que la situation de la langue française ne s'améliore pas, à la fois qualitativement et quantitativement". "Tous les observateurs s'accordent à dénoncer avec force la baisse du niveau en français des élèves d'Afrique et certains vont même jusqu'à parler du recul de la langue française dans la partie francophone de ce continent" (Dumont, 1990 : 37). En 1988 (Chaudenson, 1989 : 48), la Banque Mondiale souligne que "les niveaux d'acquisition des connaissances chez les élèves africains sont faibles par rapport aux normes mondiales et tout semble indiquer qu'ils ont encore baissé au cours des dernières années". Récemment, Barreteau (1999 : 97) relevait dans de nombreux rapports sur le système éducatif du Niger des clichés du type : "Le système éducatif nigérien est en crise et cette crise provient essentiellement du fait que l'enseignement se fait dans une 'langue étrangère', le français. Il faut réformer le système en profondeur", en soulignant le fait qu'il faudrait tout de même démontrer ce verdict.

Au Burkina Faso, pays bien concerné par ces problèmes, le séminaire inter-États sur l'échec scolaire, qui s'est tenu en juin 1970 à Ouagadougou, avait recommandé l'utilisation des langues maternelles des élèves pour pallier le rôle négatif de la langue étrangère (le français), identifié comme un facteur capital

dans l'échec à l'école (F. Sanou, 1993 : 104). C'est cette année là, à une époque où les méthodes de didactique du français langue étrangère (FLE) suscitaient beaucoup d'espoirs en cherchant à s'adapter à l'environnement linguistique de l'élève (cet élément est développé aux pages 239-240) que, dans l'enseignement primaire, on a préféré la méthode du CLAD (Centre de linguistique appliquée de Dakar) à la méthode dite Davesne, qui n'assurait pas de bonnes capacités en lecture courante. Mais le problème des niveaux se serait aggravé à telle enseigne que l'on parlait de leur "baisse progressive". Les insatisfactions ont suscité l'abandon, en 1986, de la méthode du CLAD pour la méthode IPB également appelée "Lire au Burkina". En 1993, Caitucoli et Batiana notent "qu'on considère généralement que la faiblesse des élèves (et quelquefois des enseignants) en français est un des problèmes majeurs de l'école burkinabè" (p. 41). De nos jours, l'opinion burkinabè souligne fréquemment la faiblesse des compétences ou leur recul croissant, surtout à l'école primaire. Le jugement porte moins sur la capacité à communiquer (capacités à comprendre et à s'exprimer) que sur la maîtrise du système de la langue : la faiblesse du niveau des scolaires dont on parle serait plutôt d'ordre linguistique⁵⁰.

Afin de résoudre les nombreuses difficultés de l'enseignement primaire, pour y apporter des améliorations aussi bien quantitatives que qualitatives, des mesures alternatives ont été développées, notamment dans le domaine de l'enseignement du français. Avec la collaboration du Projet d'appui canadien à l'enseignement de base (PACÉB)⁵¹, les programmes d'enseignement ont été reformulés en 1989-1990 selon l'approche de la "pédagogie par objectifs" (PPO), puis retouchés en 1995 et après, pour les rendre plus fonctionnels. Initiée avec ce projet en 1998, la formation du personnel enseignant et d'encadrement pédagogique en matière de capacités d'élaboration des manuels et d'évaluation scolaire se poursuit actuellement. En 1992-1993, avec

⁵⁰ Le recul du niveau n'est pas établi scientifiquement. Il se situe au cœur de discussions. Réel pour les uns dans l'opinion publique burkinabè (pour un niveau d'étude donné, des fautes que l'on ne pouvait pas observer le sont dorénavant), il n'est qu'un faux problème pour les autres manifestant par exemple un conflit de générations (entre autres points du conflit, la forme du français contemporain) (Caitucoli, 1998 : 15-16). Pour Makouta-Mboukou (1973 : 45), ceux qui en parlent veulent désigner l'accumulation des insuffisances au fil du temps (d'une classe à l'autre, d'une année à l'autre, d'une génération à l'autre). Dans tous les cas, il est l'indice d'un problème pédagogique.

⁵¹ Anciennement Projet canado-burkinabè d'appui à l'IPB. Le projet s'intéresse à la formation des intervenants (personnel enseignant et d'encadrement pédagogique), au renforcement de l'inspection des écoles, au renforcement des capacités d'élaboration, à l'amélioration de la qualité et de la disponibilité des manuels et du matériel pédagogique, à la promotion de la scolarité des filles, à l'appui institutionnel du MEBA et à l'expérimentation des projets.

l'appui des partenaires techniques et financiers à l'éducation, le système de "double flux" (DF) et le système de "classes multigrades" (CMG) ont été adoptés afin d'accroître la couverture scolaire et d'améliorer la gestion des effectifs. À partir de 1994, avec le Projet d'appui à l'enseignement de base de la coopération française (PAEB)⁵², c'est la "pédagogie de groupes" (PG) qui a été expérimentée, pour développer une meilleure gestion des effectifs et de meilleures pratiques didactiques. De 1996 à 2000, en vue d'améliorer la gestion et le fonctionnement des établissements, un programme de "formation à distance des directeurs d'écoles" (FAD) a été mis en place dans le cadre des interventions du PAEB avec l'expertise du Réseau africain de formation à distance (RESAFAD). Depuis 1995, dans le cadre d'une politique d'ouverture de l'école sur le milieu de l'élève, on a créé des classes expérimentales dénommées "Éducation en matière de population" (EMP), "Projet de formation-information à l'environnement" (PFIE) ou "Programme national de gestion des terroirs" (PNGT), qui intègrent le principe de l'interdisciplinarité. À partir de 1991, des écoles utilisant un "bilinguisme de transfert" langue nationale - français ont été ouvertes : écoles satellites, centres d'éducation de base non formelle, centres de formation ALFAA, écoles bilingues, écoles Tin Tua...

Au total, malgré de nombreuses tentatives de rénovation, le système éducatif rencontre des difficultés et est critiqué pour ses insuffisances. Notamment, la didactique du français à l'école primaire est toujours remise en question. On est dans un contexte où le constat suivant se pose : le rôle doublement important que joue l'acquisition du français pour les scolaires et la problématique de la faiblesse des niveaux, d'une part, les innovations suscitant aussi bien des espoirs que des déceptions en passant par des craintes et des inquiétudes – elles enregistrent des échecs, des résultats mitigés et des succès – d'autre part, constituent une toile de fond qui interpelle de plusieurs manières.

On peut dire que le Burkina Faso cherche à rénover profondément son système éducatif : on le verra encore au chapitre 5 à travers le Plan décennal de développement de l'éducation de base. Et, dans ce cadre, la question de l'enseignement du français et de l'enseignement bilingue occupe une place importante. Seulement, pour résorber le problème de la supposée faiblesse des

⁵² Ce projet est intervenu dans quatre domaines : évaluation du système éducatif ; rénovation pédagogique et dynamisation des dispositifs de formation ; renforcement du système d'information-appui au management des ressources humaines ; appui à la dynamique de l'éducation non formelle. Il a pris fin en décembre 2000 tout en se poursuivant sous le nom de Projet d'appui à l'éducation nationale (PAEN) dans le cadre du Plan décennal de développement de l'éducation de base.

niveaux, un des impératifs qu'on ne peut pas éluder est, d'une part, l'évaluation de la maîtrise de la langue par les scolaires et, d'autre part, la recherche des déterminants des échecs scolaires. En dehors des idées générales qui ont pu être émises sur ces questions, il y a là des domaines complètement inexplorés. La tâche qui s'impose est donc de parvenir à cerner ces deux questions pour répondre aux besoins de rénovation en profondeur du système éducatif.

C'est ce qui justifie la présente étude.

2.1.2. ÉTAT DE LA RECHERCHE SUR LE FRANÇAIS DES SCOLAIRES

Les problèmes de l'enseignement du français ont suscité une première série de travaux. Ceux-ci ont visé à analyser les écarts par rapport à la norme académique (lapsus, fautes ou erreurs) que commettent les scolaires dans la pratique écrite de la langue, souvent à partir de copies de rédaction. Il s'agit notamment des travaux de Ouédraogo (1988), Zongo (1988), Oulé (1989) et M. Kaboré (1990). Ce sont des descriptions typologiques des fautes (fondées sur des analyses de textes rédigés en français) que l'on a mises en relation avec certaines circonstances de production (entraînant des comportements comme l'inattention, la négligence et l'oubli) ; on s'est concentré sur le parallélisme des systèmes (langue source et langue cible), sur la complexité de la langue cible, sur l'influence des acquisitions antérieures sur les apprentissages ultérieurs, dans le cadre d'analyses contrastives ou d'analyses des erreurs. Elles abordent le français des scolaires dans une perspective pédagogique en se fondant sur des critères linguistiques (formes et contenus) et psycholinguistiques (stratégies mises en œuvre par l'apprenant et situations de production).

D'autres travaux se réclamant de la sociolinguistique scolaire⁵³ analysent les performances en français en se fondant sur des corpus écrits ou oraux (copies de dictée, copies d'expression écrite ou de rédaction, copies de phrases à partir d'items, fautes commises en classe dans des séances de langage ou de lecture) et sur les conditions d'enseignement-apprentissage. Dans cette seconde série, on peut retenir Napon (1989), Kabré (1993) et Kinda (2000).

⁵³ Sous-discipline de la sociolinguistique se présentant comme étudiant les faits (problèmes) scolaires d'origine socioculturelle (langue d'enseignement, composantes du répertoire de l'apprenant, rôle des parents...).

On retrouve également le français des scolaires le plus souvent associé aux productions francophones d'autres locuteurs de la langue (français des lettrés ou français des lettrés et français des non-lettrés) que sont les fonctionnaires, les enseignants, les écrivains, les journalistes, les membres de l'intelligentsia, les travailleurs du secteur informel... ou par une lecture en filigrane dans des travaux abordant le mélange de langues, le discours mixte ou l'alternance des codes (Sanogo 1988 ; D. Kaboré 1991 ; Batiana 1992a ; Caitucoli & Batiana, 1993 ; Napon 2001 ; etc.), la variation du français, ses variétés ou la typologie des locuteurs francophones (Caitucoli 1986 & 1998 ; Nacro 1988 ; Bagué 1992 ; Caitucoli & Batiana, 1993 ; etc.), son appropriation, ses particularismes (Batiana 1992b ; Gandon 1994 ; Caitucoli & Batiana 1993 ; Coulibaly 1994 ; Prignitz 1996b & 2001a ; Keita 1997 ; Bissiri 2001 ; Sissao 2001 ; etc.), son dynamisme (Nitiéma 1990 ; A. Yaro, 1993 ; Batiana, 1998 ; etc.), les sentiments épilinguistiques sur son dynamisme ou ses maîtrises, ses variétés (Napon, 1992 & 1997 ; Caitucoli, 1998 ; Batiana, 1998 ; B. Kaboré, 1998 ; etc.). Cette troisième série de travaux étudie des faits et des phénomènes de contact des langues (français – langues burkinabè) et des cultures par une approche sociolinguistique. Ils présentent des traits linguistiques ou sociolinguistiques du français au Burkina Faso et nous apprennent que les scolaires parlent le français en le "mélangeant" avec les langues nationales ou en l'utilisant avec des alternances de codes, que leur français relève souvent du registre mésolectal tout en entrant en continuité avec les autres pratiques de la langue dans le cadre du continuum français, ou qu'il est "approprié"⁵⁴.

Avec la littérature existante composée d'études ayant pour objectif de décrire les productions des scolaires en français ou se donnant d'autres préoccupations, on constate qu'il y a de la place pour d'autres investigations. À notre sens, les domaines des performances (compétences) linguistiques et des facteurs qui en rendent compte restent à explorer avec des approches différentes. D'autres possibilités d'étude s'offrent au linguiste ou au sociolinguiste soucieux de jouer sa partition dans l'approfondissement de la saisie de la réalité. Notre étude, en proposant une évaluation systématique des compétences des scolaires à l'oral et à l'écrit, tout en distinguant la compréhension de la production, exprime par là son originalité : aucune étude n'aborde les capacités de compréhension. En plus, elle ouvre la voie à une

⁵⁴ Pour les étudiants, l'usage non classique du français est facilement interprétable comme un indice de compétence. Mais les choses deviennent moins évidentes au secondaire et davantage au primaire où le phénomène n'a pas été étudié (cf. conditions d'exploitation des données du test dans méthodologie).

approche de leurs niveaux avec un concept du "francophone" et à leur évaluation chiffrée, rompant de ce fait avec les habitudes de travail.

2.1.3. OBJECTIF ET QUESTIONS DE L'ÉTUDE

Notre objectif général est donc de cerner les niveaux de français des scolaires, de manière à déterminer dans quelle mesure ils sont "francophones". Cet objectif nous a conduit à la formulation de la problématique suivante :

1. Quels sont les niveaux de compétence en français des scolaires (à l'oral et à l'écrit, en compréhension et en production) ? Comment varient ces compétences en fonction des degrés de scolarisation et des milieux (ruraux / urbains) ? À quel niveau d'étude peut-on dire qu'un élève est véritablement "francophone" ? Qu'est-ce qui détermine la réussite à l'école et, particulièrement, les compétences en français ? Peut-on établir une corrélation entre déterminants et niveaux d'étude ou milieux ?
2. Quelles solutions proposer en vue d'instituer une meilleure maîtrise du français ou d'améliorer les aptitudes de communication ?

2.1.4. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES ET RÉSULTATS ESCOMPTÉS

Ainsi, nos objectifs spécifiques s'affichent comme suit :

- ♦ déterminer les niveaux de compétence en français des scolaires ;
- ♦ déterminer les variations des niveaux de compétence en fonction du degré de scolarisation et du milieu ;
- ♦ déterminer à partir de quel niveau de scolarisation on devient "francophone" ;
- ♦ identifier les déterminants des performances en français et des succès à l'école ;
- ♦ identifier les facteurs socioculturels et pédagogiques influençant les apprentissages ;
- ♦ proposer des solutions pour une meilleure didactique du français et pour améliorer les rendements scolaires.

De la présente étude, nous escomptons les résultats ci-après :

- ♦ obtenir des données quantitatives sur les degrés de maîtrise du français, des tendances selon les degrés de scolarisation ou selon les milieux (ruraux/semi-

urbains/urbains), et des indices pour évaluer le nombre de "vrais francophones" ;

- ♦ rendre compte des déterminants des niveaux d'apprentissage linguistique et de la réussite (ou de l'échec) scolaire avec des données statistiques basées sur diverses enquêtes (auprès des responsables de l'éducation, auprès des enseignants, des élèves et des déscolarisés) ;
- ♦ connaître le niveau scolaire à atteindre pour s'assurer de l'acquisition d'un français "fondamental" ou "de base" au Burkina Faso.

En somme, au sortir de ce travail, nous devrions produire des connaissances sur le français des scolaires au Burkina Faso et sur la francophonie burkinabè.

2.1.5. HYPOTHÈSES

Dans cette étude, quatre hypothèses seront mises à l'épreuve.

1) L'année terminale de l'enseignement primaire (CM2) est le niveau d'étude à partir duquel on devient un "francophone" réel au Burkina Faso.

La plausibilité de l'hypothèse repose sur le fait que dans ce pays, la programmation des enseignements prévoit l'acquisition du "français fondamental" pour la quatrième année de scolarité (le CE2), les deux années qui suivent (le CM1 et le CM2) devant consolider les acquis.

2) Les types de compétence sont comparables ou identiques : le niveau de maîtrise de la langue est le même à l'oral, à l'écrit, en compréhension et en production, des statistiques différentielles significatives n'étant pas observables.

L'hypothèse est basée sur le fait que pour un sujet maîtrisant réellement une langue, cette performance concerne tous les aspects de la langue en question.

3) Les déterminants de la maîtrise de la langue et de la réussite scolaire sont liés à l'environnement de l'apprenant et évoluent selon le niveau d'étude.

La présomption découle de notre perception intuitive du phénomène.

4) Enfin, le succès à l'école dépend de la maîtrise du français.

Cette réponse anticipée se justifie par le simple fait que le français est la langue d'enseignement.

La première hypothèse a pour conséquence le fait que les scolaires de l'année terminale de l'enseignement primaire et les scolaires des niveaux d'étude supérieurs sont des usagers parfaits de la langue française : ils sont capables de produire des énoncés en adéquation au fonctionnement de la

langue et à la situation d'échange langagier. Évidemment, l'hypothèse serait invalidée si on observait que les scolaires au CM2 n'avaient pas la capacité de communiquer en français, quelle que soit la situation de communication.

Concernant la deuxième hypothèse, on s'attend à ce que les élèves soient autant performants à l'oral qu'à l'écrit, en compréhension et en production. Cette hypothèse serait infirmée si une hiérarchisation des types de compétence devrait être constatée.

Selon la troisième hypothèse, il y a un renforcement des facteurs favorisant la réussite à l'école et, particulièrement, les compétences en français, au fur et à mesure que l'on progresse dans la scolarisation. Elle présume aussi qu'il y a une hiérarchisation des déterminants en faveur de la ville. Intuitivement, on suppose qu'évoluer en milieu urbain favorise la pratique du français et donc la réussite scolaire. Inversement, plus on reste "enfermé" en milieu rural et moins on a de chances de réussir à l'école. La conséquence est que les élèves du milieu rural évoluent dans les conditions les moins favorables en début de scolarité. Bien sûr, cette hypothèse ne serait pas valide si l'on devait observer le contraire, à savoir que les facteurs de succès à l'école ou en français sont davantage liés au milieu rural ou que les déterminants convergent (non pertinence du paramètre de l'environnement). Ce serait également le cas si les conditions de scolarité se révélaient plus favorables aux débutants ou aux scolaires de niveau intermédiaire (entre un niveau supérieur et un niveau inférieur) ou si il n'y avait aucune différence statistiquement significative.

Enfin, dans la quatrième hypothèse, la conséquence est que la réussite à l'école s'explique essentiellement par la maîtrise du français, les autres déterminants jouant à peine sur les rendements. On s'attend donc à ce que les meilleurs élèves soient compétents en français ou que les élèves en difficulté aient une mauvaise maîtrise de la langue. L'hypothèse serait invalidée si on observait que le français n'était pas le seul déterminant majeur ou qu'il ne l'était même pas (facteur secondaire ou mineur).

L'étude s'intéressera aussi à la question de l'amélioration des performances des scolaires à mesure qu'ils évoluent dans leurs études. Également, au fait que le passage du milieu rural au milieu urbain se traduirait par un développement des performances des scolaires.

2.1.6. CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET CONCEPTUEL

Nous rapporterons ici des éléments de référence (théoriques) sur l'évaluation des compétences en français et sur l'étude de leurs déterminants.

2.1.6.1. DE L'ÉVALUATION DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE

Avec quel outil évaluer les compétences linguistiques des scolaires ? Quelle définition donner d'un "locuteur francophone" ?

Selon Chaudenson (1995 & 1997), plusieurs tests ont été élaborés pour évaluer les niveaux des apprenants du français : le test Laval, les tests de l'Alliance française (test CGM 62, test T 69), le Soltest, le DELF (Diplôme d'études en langue française), le DALF (Diplôme approfondi de langue française), etc. Tous définissent des registres ou des niveaux de langue que doivent atteindre les apprenants. Mais ils ne sont pas accompagnés de définitions proprement dites du "locuteur francophone" ; ils évaluent des compétences linguistiques mais aussi communicatives, véhiculent un contenu culturel fondé sur la "civilisation française", évaluent même la connaissance du "monde" des Français. Du fait de ces inconvénients (absence de définition du concept de "francophone", non coïncidence avec nos objectifs, inadéquation et risque de biais), nous avons choisi le "test d'Abidjan" (voir Annexe 3) et le concept du locuteur francophone qu'il véhicule :

Ce test d'évaluation des compétences linguistiques en français a été développé en décembre 1996 par une équipe de chercheurs du Nord et du Sud sous la direction de Chaudenson (1997). Il permet non seulement de mesurer les niveaux de maîtrise du système de la langue mais également de décréter d'un sujet qu'il est francophone ou non.

2.1.6.1.1. Les objectifs du test d'Abidjan

Le test d'Abidjan a été élaboré dans une perspective de définition de politiques et de stratégies nouvelles pour une diffusion plus réelle et plus large du français dans le monde, et surtout dans l'espace francophone du Sud. D'après Chaudenson (1989, 1991), la réussite d'un tel projet passe par la description de la situation de la francophonie afin d'établir son état, par l'évaluation des compétences linguistiques réelles des locuteurs du français et la connaissance du nombre des "francophones" de la planète, préalables qui permettront la conception d'un programme audio-visuel de diffusion de la langue française dans le monde. À son sens, le test en question permet de passer le cap de l'évaluation des compétences et de la connaissance du nombre de "francophones". Il a été élaboré pour évaluer tous les sujets utilisant le français (adultes et enfants, alphabétisés et analphabètes ou illettrés), tous

les publics "francophones". Mais il a pour objectif principal "l'évaluation des compétences orales et écrites en français de locuteurs de l'espace francophone du Sud" (Chaudenson, 1995 : 181).

2.1.6.1.2. La conception

Dans l'élaboration du test, ses auteurs se sont inspirés de plusieurs sources. Notamment, ils ont tenu compte des outils d'évaluation existants, anciens ou modernes, permettant d'évaluer les apprentissages en français ou en anglais. Ils ont considéré des postulats acquisitionnistes, des méthodes de FLE et des recherches en français fondamental. Tenant compte des normes endogènes ou des singularités "centrales" ou régionales (hors de la France) de la langue française, ils ont veillé, au plan lexical en particulier, à utiliser des lexèmes du français "commun" en évitant ceux qui, en Afrique, pouvaient avoir des référents exotiques et en prenant garde aux emplois africains éventuels de lexèmes du français qui pouvaient avoir des sens spécifiques. "Le but est d'éviter chez les sujets des perturbations de la communication qui pourraient fausser l'interprétation des données obtenues" (Chaudenson, 1995 : 181). De cette manière, la part culturelle a été minimisée autant que possible⁵⁵. Du fait des différences structurelles entre le français et les langues africaines, des formes considérées comme points d'achoppement pour les apprenants africains (tours comparatifs, unités déictiques par exemple) ont été plutôt retenues afin de vérifier leur acquisition. Leur maîtrise a été considérée comme signum de compétence. Les concepteurs reconnaissent avoir accepté le risque que des résultats soient biaisés dans les éventuelles utilisations du test, d'autant que les langues africaines n'ont pas toutes les mêmes structures.

Comme nous l'avons déjà dit plus tôt, "l'objectif premier et majeur" du test d'Abidjan était l'évaluation des locuteurs africains du français. Cela a valu aux "francophones africains" d'avoir été sa principale population de référence durant son élaboration. L'Afrique a donc été le terrain privilégié des expérimentations, qui ont eu lieu au Bénin, au Congo, en Côte d'Ivoire, au Gabon, à l'Île Maurice, au Mali, en République Centrafricaine, au Sénégal (sept pays de l'espace africain), en Belgique, au Canada et au Québec. "Le français des Africains", dont celui des scolaires, a donc été l'une des bases de la conception du test.

⁵⁵ Donc, les images se veulent culturellement partagées.

2.1.6.1.3. Le contenu, la passation, la notation

Le test comporte quatre séries d'exercices visant à mesurer les niveaux de compréhension et de production aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Les points linguistiques sur lesquels on veut mesurer les acquisitions dépendent du type de compétence. En compréhension orale comme en compréhension écrite, le point nodal est "la capacité du témoin à comprendre". Pour l'épreuve de production orale guidée, plusieurs domaines d'observation ont été considérés : l'utilisation du passé composé, du futur simple, du conditionnel et du subjonctif, la construction de phrases interrogatives, l'emploi d'éléments de localisation et les structures comparatives. Pour l'épreuve de production écrite guidée, on a l'infinitif, les constructions négatives, les accords nominaux, le présent du subjonctif, le futur simple, les pronoms relatifs, les prépositions et les adverbes. Dans les tests de production orale libre et de production écrite libre, les points de vérification des compétences, mis ensemble, sont la fluidité (débit), la correction phonétique, la ponctuation, l'orthographe lexicale, la couverture lexicale, la cohérence textuelle, les types de phrases, les temps et les modes, les pronoms, les accords nominaux et verbaux et les mots-outils. En somme, les unités et les structures dont on veut vérifier les possessions relèvent de la phonétique, du lexique et de la grammaire. Comme l'ont précisé les auteurs, la part communicative dans le test a été très sensiblement réduite. Le test consiste 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. Les supports sont donc 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 de manière à pouvoir comparer les scores ou les types de compétence. Chaque série comptant 100 points, le total des points pour l'ensemble du test est de 400.

2.1.6.1.4. Le "SMIC Francophone"

Selon Chaudenson et l'équipe des chercheurs ayant travaillé avec lui, pour dire d'un locuteur qu'il est francophone, il suffit de lui administrer le Test d'Abidjan et de voir s'il obtient le "seuil minimal individuel de compétence en français" ou SMIC. Le SMIC équivaut à 350 points, soit une moyenne de 8,75/10. Pour chacune des quatre compétences, le SMIC est atteint avec un total de 90 points, soit une moyenne de 9/10⁵⁶. Et "tout locuteur qui atteint un total de 350 points doit être regardé comme possédant les compétences qui définissent, au plan linguistique, un francophone" (Chaudenson, 1997 : 172). Ils présentent le "SMIC" comme le niveau "fondamental" ou niveau "de base" en français ou la "limite supérieure de la compétence élémentaire en français".

S'appuyant sur l'hypothèse acquisitionniste (Véronique, 1995 : 34-43 ; Chaudenson : 1995, 173-174) selon laquelle l'appropriation naturelle d'une langue étrangère s'effectue selon un processus constant, "une ligne invariable de développement" où on constate la successivité ordonnée et relativement fixe de stades d'appropriation, les concepteurs du test considèrent que les unités ou structures linguistiques constituant le SMIC sont respectueuses du processus d'acquisition du français : la prise en compte par le test d'une unité ou structure (morphosyntaxique) relevant d'un niveau d'acquisition supérieur suppose celle des niveaux antérieurs. L'insistance sur la cohérence du point de vue acquisitionnel fait que le SMIC se veut "le français fondamental revisité", mais d'autres raisons soutiennent cela. Le SMIC accorde une importance à la syntaxe à l'encontre des tendances de la grammaire du français fondamental qui "font apparaître une surestimation de la morphologie par rapport à la syntaxe" (Guenier, 1995 : 158). Le français fondamental (Véronique, 1995 : 33)⁵⁷ subordonnant les constructions fondamentales aux "parties du discours" tel qu'il est un "étalon lexical et grammatical [qui] définit une unité de mesure globale mais n'éclaire pas précisément pour l'appréciation d'une structure grammaticale déterminée". En plus, le SMIC s'ouvre "aux normes endogènes". Sa norme est donc la norme académique ou scolaire qui intègre les "régionalismes". Les "français régionaux", aboutissements de la pratique de la langue française dans des espaces peu ou prou éloignés du champ de son usage originel (la France), sont donc pris en compte par le SMIC, donné comme un français plurinormatif.

⁵⁶ En divisant 350 par 40, on obtient 8,75/10 et en divisant 90 par 10, on obtient 9/10.

⁵⁷ Véronique et Guenier ont contribué à l'élaboration du test.

Au nom de la relation d'implication (les interdépendances) entre les structures à acquérir, corollaire du postulat acquisitionniste, le test admet que "pour tous les témoins qui atteindront ce seuil, tout ce qui est en deçà de ce seuil est considéré comme, *de facto*, acquis" (Chaudenson, 1995 : 173)⁵⁸. Posséder le "français minimal" signifie que l'on a une "compétence complète" ("la capacité de faire face, dans la langue donnée, à toutes les situations de communication dans tous les modes d'interaction") en français (Chaudenson, 1989 : 43-44 ; 1995 & 1997 : *passim*) et que l'on a à la fois une compétence linguistique proprement dite ("capacité à former les énoncés") et une compétence de communication ("aptitude à produire des énoncés adéquats aux situations et aux contextes").

Pour connaître le nombre de "francophones" dans un espace donné, la démarche consiste à évaluer les compétences par ledit test et à rapprocher les résultats à des statistiques scolaires ou démographiques, selon les objectifs.

Chaudenson (1989 : 42) donne, du reste, une typologie des francophones du monde : les "francophones" ou "ceux qui possèdent une compétence complète en français" (locuteurs du français qui possèdent le SMIC et qui peuvent être des locuteurs parfaits de cette langue), les "francophonoïdes" ou "ceux qui, par une compétence partielle, réduite, passive, etc., ont, sur quelques points et en quelque sorte, l'apparence, plus ou moins lointaine, de locuteurs du français" (qu'on peut, si l'on n'y prend garde, confondre avec des francophones car ils possèdent, à des degrés divers, certains éléments de compétence, de type et de nature divers) et les "franco-aphones" "qui ne possèdent aucune compétence notable en français mais qui méritent, si l'on peut dire, cet 'à peu près' dans la mesure où ils sont citoyens d'un État réputé francophone" (qui ne possèdent aucune ou à peu près aucune compétence linguistique en français).

La définition du "francophone" ou de la "francophonie individuelle" qui est pour Chaudenson (1989 : 43) "l'état que présente un locuteur qui possède une compétence complète en français, qu'il soit un locuteur natif de cette langue ou bien qu'il ait acquis ce type de compétence, bien qu'elle ne soit pas sa langue maternelle", fondée uniquement sur les compétences linguistiques ou performances linguistiques, se veut claire et précise.

⁵⁸ Comme l'ont fait savoir Chaudenson *et al.* (1995 : 173), ce principe du test n'a pas été établi dans l'ignorance des critiques faites du postulat, soit l'évidence de la variation de la "structure du développement" dans l'acquisition d'une langue étrangère (Galisson, 1982 ; Klein, 1989 ; et bien d'autres).

2.1.6.1.5. Les aspects pédagogiques

Les auteurs établissent une relation entre le test et le Programme minimum commun de français langue seconde (PMC), élaboré par la CONFEMEN (Conférence des ministres des pays ayant en commun l'usage du français) dans la perspective d'une refonte des curricula en pays francophones d'Afrique : "Comment ne pas voir que notre test peut parfaitement constituer l'outil d'évaluation indispensable au PMC ?" (Chaudenson, 1997 : 11). L'approche pédagogique qui accompagne le test encourage, dans la didactique du français, une évolution vers des objectifs plus modestes en proposant de ne plus chercher à diffuser "tout le français à tout le monde"⁵⁹, "mais [plutôt] à donner à chacun la compétence minimale qui permet de regarder un locuteur comme réellement francophone", c'est-à-dire atteignant le SMIC (Chaudenson, 1997 : 27). Autrement dit, il conviendrait de réviser à la baisse et dans une approche réaliste les objectifs actuels (les programmes donc) de l'école primaire africaine en matière de français. En outre, selon Chaudenson, il conviendrait de développer en relais à l'école, un programme audio-visuel universel de diffusion de la langue française.

Le test d'Abidjan nous a paru le mieux adapté à l'évaluation des compétences linguistiques en français des scolaires africains. Il ne vise pas à classer les francophones sur une échelle allant d'une compétence nulle à une compétence totale, comme c'est le cas avec le Test of English as Foreign Language (TOEFL), test d'évaluation des niveaux dans l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère ou seconde. Il permet de connaître les "francophones" et, d'autre part, de situer les uns par rapport aux autres tous ceux qui n'atteignent pas le SMIC. L'utiliser, c'est évaluer les compétences en se limitant au SMIC. C'est se situer sur un registre allant d'une compétence nulle à la limite supérieure de la compétence élémentaire en français. Il permet une évaluation chiffrée (les résultats sont quantifiés). Par ailleurs, il est d'usage varié puisqu'il existe sous deux formes partiellement différentes, soit une version adultes (plus de quinze ans) et une version enfants (moins de quinze ans). C'est la version enfants que nous avons utilisée pour une population d'enquête qui présentait la tranche d'âge de 11 à 23 ans, avec une majorité de 13 à 21 ans. Comme le précisent les informations ayant trait à l'utilisation de

⁵⁹ Objectif défini à Addis-Abeba en 1961. Il est établi que les connaissances et les pratiques attendues des écoliers africains en matière de français sont plus étendues que les exigences aux écoliers français, locuteurs natifs de la langue (Chaudenson citant Egly). L'enseignement primaire du Burkina Faso a fait partie des observations.

l'instrument, on peut bien proposer la version enfants à des adultes. Enfin, nous avons choisi d'évaluer les quatre types ou modes de compétence (de comportement) classiques, définis à partir des pôles de l'émission et de la réception, d'une part, des canaux de l'oral et de l'écrit, d'autre part.

2.1.6.2. DE L'ÉTUDE DES DÉTERMINANTS

Pour cerner les déterminants des niveaux en français à l'école primaire, la démarche que nous avons adoptée est celle qui consiste à ouvrir l'angle d'attaque à tous les faits tout en accordant une large place aux facteurs socioculturels et pédagogiques. L'investigateur ne limite pas le champ d'étude, mais accorde la priorité aux faits plus préoccupants ou plus étroitement liés à sa discipline (domaines auxquels le sociolinguiste est plus sensible). Cette démarche relève de la sociolinguistique.

En tant que médium d'enseignement, la langue française conditionne pour une part considérable l'acquisition de toutes les connaissances dans les autres disciplines. Conséquence de ce postulat, les facteurs explicatifs du niveau en français rendent compte, en grande partie, des performances générales. Alors, la conception de la méthode d'enseignement du français (nature, caractéristiques), la maîtrise de la méthode ainsi que des stratégies pédagogiques par les enseignants, le matériel pour sa didactique (livres de lecture, manuels de grammaire..., auxiliaires pédagogiques), facteurs *a priori* spécifiques au français, sont, par ricochet, également facteurs de réussite pour l'acquisition des autres matières qui ont en plus leurs régulateurs spécifiques. Finalement, on peut avancer que l'acquisition de la langue d'enseignement n'a pas de déterminants singuliers. Les faits qui justifient les niveaux en français seraient donc l'ensemble des déterminants "communs" aux disciplines enseignées. Le raisonnement se poursuit par le fait que les déterminants conditionnant la maîtrise du français ajoutés aux facteurs propres aux autres disciplines donnent les déterminants des rendements généraux des élèves. Et ceux-ci constitueraient une dimension considérable des déterminants de la réussite ou, à l'opposé, de l'échec scolaire.

Tout comme les paramètres rendant compte des rendements généraux des élèves, les déterminants des compétences linguistiques en français s'inscriraient tous dans les divers déterminants de l'échec (ou de la réussite) scolaire. Du fait de cette supposition et compte tenu des acquis relevés dans la bibliographie, nous avons estimé qu'analyser les facteurs sous-jacents aux

performances linguistiques par le canal de la réussite (et de l'échec) scolaire devrait être une démarche plus opérante.

Mais qu'est-ce que l'"échec scolaire" ?

Le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (1994 : 288-291) et le *Dictionnaire de pédagogie* (1996 : 91-93) donnent une sorte de synthèse sur l'échec scolaire en France (ou dans les pays développés).

Le terme "échec scolaire" désigne les élèves "difficiles", les "déviant", les "cancres", les "inadaptés", les "déficients", les élèves "à risque d'échec" dès la fin de la première année (le CP), les élèves "en difficulté" à l'entrée du collège, les élèves "sans qualification" à leur sortie du système scolaire, les élèves qui échouent (qui n'obtiennent pas de résultats satisfaisants dans les matières scolaires, abstraites). En somme, les "mauvais élèves". Mais il désigne également les diplômés au chômage, sans travail (qui sont en échec scolaire ou en échec social).

Le terme couvre plusieurs phénomènes : insuccès d'élèves, redoublement, abandon, "montée" du chômage (notamment celui des jeunes), exclusion sociale...

"On considère en échec les élèves qui ont des carences considérables dans les apprentissages de base, quelles qu'en soient les raisons qui peuvent être diverses : ceux qui sont démotivés et en complet rejet de l'école, ceux qui souffrent de handicaps divers, détectés ou non, toutes catégories difficiles à cerner de façon claire et qui s'enchevêtrent et se renforcent souvent." (*Dictionnaire de pédagogie*, 1996 : 91).

En plus de sa dimension cognitive, l'"échec scolaire" a une dimension institutionnelle. Par exemple, "à partir du moment où la rentabilité de la formation scolaire s'affaiblit et où la menace du chômage touche de plus en plus de jeunes diplômés, la notion d'échec scolaire s'étend à toutes les filières et structures d'enseignement qui ne garantissent plus l'insertion professionnelle et sociale." (*Dictionnaire encyclopédique* : 289).

L'échec scolaire est relié à des questions de norme. La norme en matière de scolarisation (norme scolaire) ("scolarité au-delà du primaire", "niveau d'étude 'correct'", "collège pour tous", "collège unique"...) est définie, fixée ou perçue par l'école qui la poursuit ou la société qui la poursuit ou la revendique. La norme par rapport à la réussite sociale (norme sociale) exige que la transition école - insertion professionnelle et sociale soit assurée.

"La notion d'échec scolaire devient centrale dans un système où la qualification scolaire (les diplômes) pèse lourdement sur la qualification sociale. L'absence de qualification scolaire (l'"échec scolaire') équivaut alors à une disqualification – sociale. Ce phénomène s'amplifie dans les périodes de chômage : la non-qualification scolaire signifie dans ce cas une quasi-exclusion sociale." (*Dictionnaire encyclopédique* : 289).

Le phénomène est donc un problème de société diversement perçu : "la définition de l'échec scolaire varie [...] selon les motivations idéologiques ; elle dépend également en partie du milieu dans lequel évolue l'enfant ou le jeune, des attentes que sa famille ou la société entretiennent à son endroit, de la représentation qu'elles ont de la réussite." (*Dictionnaire de Pédagogie*, 1996 : 91).

De façon générale, "on pourrait définir l'échec scolaire comme la différence entre l'offre et la demande. Quand l'offre d'enseignement (ce que produit l'école) correspond à la demande sociale (ce que veut la société) on ne parle pas d'échec scolaire. On en fait état à chaque fois que la 'demande d'école' croît plus vite que le 'rendement' de l'école." (*Dictionnaire encyclopédique* : 289)

D'autre part, le seul terme d'échec scolaire recouvre trois types de problèmes :

- ♦ des difficultés d'adaptation à la structure scolaire. L'accent est mis soit sur les processus comportementaux et relationnels, soit sur les conditions d'accueil des élèves ;
- ♦ des difficultés d'apprentissage. On s'intéresse soit aux processus cognitifs et aux compétences des élèves, soit aux procédures didactiques. Dans ce cas, on insistera par exemple sur la maîtrise des 'savoirs de base' : lire, écrire, calculer ;
- ♦ des perturbations du cursus scolaire. L'accent est mis sur les mesures de certification et d'évaluation terminale des élèves, sur les épreuves qui sanctionnent la fin de la formation. Dans ce sens, on évoquera surtout le sort des non-diplômés ou des petits diplômés.

En Afrique, l'"échec scolaire" apparaît plus ou moins explicitement dans les évaluations des systèmes éducatifs (des pays francophones en l'occurrence) abordant la crise de l'école, l'échec scolaire, les enjeux scolaires, la demande d'éducation, les stratégies éducatives, la scolarisation des filles... et les innovations éducatives (*cf.* Livenais & Vaugelade, 1993 ; Lange & Martin, 1995 ; Barreteau & Daouda, 1997 & 1998 ; Barreteau, 1998 ; Lange, 1998 ; Gérard, 1999 ; Y. Yaro, 1994 ; Pilon & Y. Yaro, 2001 ; Kobiané, 2002 ; etc.).

Un recensement des termes évoquant le phénomène donne l'inventaire suivant : crise du système éducatif, échec scolaire, insuffisance de résultats scolaires, rendements scolaires insuffisants, redoublement, déperdition scolaire, exclusions, déscolarisation, interruption de la scolarité, arrêt de l'école, désertions scolaires, abandon, retrait de l'école, dépopulation, récession scolaire, faiblesse des taux de scolarisation, stagnation des effectifs, chômage des diplômés, etc. Beaucoup de ces termes varient de sens d'un auteur à l'autre.

Visiblement, le concept d'échec scolaire renvoie à différents aspects des "crises" des systèmes scolaires du continent. Il revêt une dimension cognitive et institutionnelle.

La littérature que nous avons explorée ne propose pas de définition qui satisfait au besoin de notre étude. Nous avons besoin d'un concept opérationnel, c'est-à-dire une acception basée à la fois et uniquement sur les performances des scolaires et les interruptions de scolarité.

Néanmoins, nous sommes parti de l'existant pour définir l'"échec scolaire" et la "réussite scolaire".

Par "réussite scolaire", nous entendons une situation "confortable" dans laquelle l'élève arrive à apprendre, ne redouble pas (pour insuffisance de résultats) et passe le cap des examens (du CEP ou de l'entrée en 6ème). A *contrario*, l'échec scolaire est une situation "pénible" dans laquelle l'élève n'arrive pas à acquérir les connaissances minimales requises, redouble (pour insuffisance de résultats) et ne parvient pas à passer le cap des examens. Dans une telle conjoncture, un élève finit inéluctablement par se trouver en situation de déscolarisation ou d'échec scolaire, l'un ou l'autre terme étant entendu dans le sens d'une interruption de la scolarité pour une cause quelconque, avant même d'avoir atteint les objectifs fixés.

Notre approche du français des scolaires relève des domaines de la sociolinguistique (langue et éducation), de l'évaluation linguistique (la qualité de la langue) et de la didactique du français langue seconde. Cela tient à l'outil d'évaluation, au concept du locuteur francophone et à la démarche d'analyse factorielle. En outre, nous enquêtons sur une population recevant un enseignement-apprentissage du français langue seconde ou étrangère (mais une discussion est faite plus bas autour de la question) dans un contexte de multilinguisme.

2.2. MÉTHODE DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES

Partant de nos objectifs et de nos hypothèses, nous avons effectué plusieurs types d'enquêtes : évaluation des niveaux de compétence en français des scolaires, recherche des déterminants de l'échec scolaire, formulation de propositions pour une amélioration du système éducatif.

2.2.1. L'ÉVALUATION

Nous évoquerons successivement l'échantillonnage, l'administration du test et les conditions d'exploitation des données.

2.2.1.1. ÉCHANTILLONNAGE

La question se posait de l'échantillon de scolaires que nous devons sélectionner afin que notre étude puisse avoir une représentativité au plan national. Nous ne disposions pas de statistiques du Ministère de l'éducation de base et de l'alphabétisation (MEBA) sur ce sujet. Il nous aurait été également extrêmement difficile de nous baser sur la méthode des quotas, de définir les caractéristiques d'un échantillon représentatif de la population des scolaires au Burkina Faso. Quant à l'échantillon aléatoire, il n'était pas indiqué. Nous devons pourtant limiter le nombre d'élèves à évaluer du fait de la lourdeur du test (difficulté résidant surtout dans la transcription des réponses orales et dans la notation des épreuves).

Nous avons basé notre choix sur plusieurs critères. Nous avons cherché à diversifier notre population d'enquête en mettant en jeu les critères imposés par les objectifs initiaux, soit le lieu de résidence et le niveau d'étude, mais également d'autres critères qui ne répondaient pas à des besoins d'analyse : les résultats de l'école, le type d'enseignement (public/privé), les rendements généraux de l'élève ainsi que son sexe.

Nous avons pris en compte les trois milieux caractérisant le pays, soit les contextes urbain, semi-urbain et rural. Le milieu urbain est représenté par Ouagadougou, la capitale : c'est la ville par excellence. Pour les localités

choisies au compte des deux autres contextes, il était très difficile d'établir des critères de sélection. De nombreuses localités peuvent être considérées comme semi-urbaines ou rurales⁶⁰. Pour représenter le milieu semi-urbain, notre choix s'est porté sur les localités de Koudougou, chef-lieu de la province du Boulkiemdé, Fada N'Gourma, chef-lieu de la province du Gourma, et Réo, chef-lieu de la province du Sanguié. Ces localités "semi-urbaines" sont urbanisées à des degrés divers. Koudougou est plus urbain que rural tandis que c'est la situation inverse à Réo. À Fada N'Gourma, ces aspects semblent s'équilibrer. Koudougou a été retenue parce que c'est une localité que nous connaissions personnellement. Nous avons retenu Fada N'Gourma (où les enquêtes ont été menées par Laura Lemétayer) et Réo du fait que ce sont d'importants foyers d'expérimentation et d'innovations pédagogiques. Il ne nous est pas venu comme hypothèse que ces expérimentations puissent avoir une incidence sur les compétences en français dans les écoles classiques. En revanche, nous pensions qu'elles devaient modifier les regards portés sur le système classique : la perception des déterminants. Pour représenter le milieu rural, nous avons choisi Pouni, chef-lieu du département de Pouni dans la province du Sanguié, Tita, village du département de Pouni, et Tiodié, village du département de Zawara dans la province du Sanguié, des localités qui nous étaient bien familières (voir annexe 1).

Dans chaque localité, nous avons d'abord procédé à une hiérarchisation des établissements en examinant les résultats à l'examen du CEP (qui constitue également l'épreuve pour l'entrée en sixième) et du BEPC de l'année scolaire 1996-1997 ou 1997-1998. À partir de cette hiérarchisation, nous avons retenu des établissements qui avaient enregistré de "bons résultats", d'une part, des "résultats moyens" et de "faibles résultats" d'autre part, soit de "bonnes écoles", mais aussi des "écoles moyennes" et des "mauvaises écoles"⁶¹.

⁶⁰ Dans le pays, les trois milieux sont reconnus mais le problème se pose quand il s'agit de classer les localités. On s'accorde sur le fait que Ouagadougou et Bobo-Dioulasso sont des villes. De même, les localités où la modernité n'a aucune représentation ou ne l'est que par une école et/ou un centre sanitaire sont unanimement dites rurales. Par contre, au sujet des centres moins urbanisés que Ouagadougou et Bobo-Dioulasso mais où il y a plus qu'une école et un dispensaire comme éléments de la modernité, les considérations varient. Au demeurant, les appellations administratives des localités ne rendent pas toujours compte de leur urbanisation ou de leur caractère rural.

⁶¹ Dans cette tripartition faite par les responsables des établissements, les qualificatifs se fondent sur les résultats de l'année précédente. Mais sa valeur est annuelle puisque les résultats des écoles varient souvent ainsi. Enfin, concernant le primaire, elle a une portée purement interne car il s'agit de comparaisons entre des établissements d'une même inspection.

Dans chacune des localités, nous avons choisi quatre écoles primaires et deux établissements secondaires (lycées) sauf à Pouni-Zawara-Zamo où nous avons retenu deux écoles primaires et deux CEG (Collège d'enseignement général)⁶². Au total, nous avons sélectionné quatorze écoles primaires, dont trois privées (deux à Fada N'Gourma, une à Koudougou) et cinq pratiquant le double flux (une à Réo, deux à Fada, deux à Ouagadougou), et huit établissements secondaires dont deux privés (un à Fada N'Gourma, un à Koudougou).

Dans chaque école primaire, nous avons retenu une classe de CM2. Dans chaque lycée, nous avons retenu une classe de troisième et une classe de terminale⁶³. Ce sont des classes de terminale "D" que nous avons préférées parce que, avons-nous estimé, la série "D" était plus représentative pour notre étude (les élèves sont censés être ni trop "forts", ni trop "faibles" en français, respectivement par rapport aux élèves des séries "C" et "A" ; les élèves en série "D" sont plus nombreux)⁶⁴. Dans chaque CEG, une seule classe de troisième a été retenue. Les niveaux sanctionnant les cycles d'étude ont été retenus pour représenter l'ensemble des degrés de scolarisation pour ce qu'ils sont.

Enfin, nous avons choisi 10 élèves par classe, en recherchant la parité des genres⁶⁵ ; mais surtout un échantillon représentatif de l'ensemble des niveaux des élèves. Ainsi, par exemple, sur une classe de 50 élèves, on a sélectionné le 1er, le 6ème, le 11ème, etc.⁶⁶

⁶² Dans la zone de Pouni-Zawara-Zamo, le secondaire n'est représenté que par ces deux CEG. Il n'y a pas encore de lycée.

⁶³ Dans certains établissements, un même niveau d'étude était représenté par plusieurs classes dans le cas de l'ouverture de plusieurs salles pour augmenter les capacités d'accueil ou dans le cas de l'ouverture de plusieurs séries dans le second cycle du secondaire.

⁶⁴ Après la troisième, les élèves méritant de poursuivre leur scolarité dans le second cycle du secondaire sont affectés dans l'une des trois séries selon des critères (fondés sur les notes obtenues dans les différentes matières du BEPC) que nous schématisons comme suit : la série "A" pour les élèves qui montrent de meilleures capacités en langues (français ou anglais) ; la série "C" ou la série "technique" pour les scolaires plus performants en mathématiques ou en physique-chimie. En seconde "C", les meilleurs élèves en mathématiques ou en physique-chimie sont orientés en première "C", les autres étant orientés en première "D".

⁶⁵ Dans les cas où la parité n'était pas déjà obtenue, nous l'avons recherchée en considérant certaines des moyennes immédiatement supérieures ou inférieures aux moyennes que nous imposait notre principe.

⁶⁶ Le pas se calcule en divisant le nombre total d'élèves par le nombre d'élèves à sélectionner, soit dans notre exemple : $50 / 10 = 5$, d'où le choix du premier élève, suivi du sixième (1+5), suivi du 11ème (6+5), etc.

Au total, l'évaluation a touché 280 scolaires, soit 230 élèves du public, 50 élèves du privé ; 140 élèves de CM2, 80 élèves de troisième et 60 élèves de terminale. Que ce soit à Ouagadougou, à Koudougou et Réo ou à Fada N'Gourma, les élèves enquêtés étaient au nombre de 80, à raison de 40 élèves de CM2, 20 élèves de troisième et 20 de terminale. À Pouni-Zawara-Zamo, ils étaient au nombre de 40, à raison de 20 élèves de CM2 et 20 élèves de troisième.

Le tableau suivant situe notre population d'enquête :

Niveau	Localité	Écoles	Public/Privé
CM2	Ouagadougou	1200 Cités logements	Public
CM2	Ouagadougou	Gounghin nord B	Public
CM2	Ouagadougou	Sig-Noghin	Public
CM2	Ouagadougou	Steve Bicko A	Public
CM2	Fada N'Gourma	Centre C	Public
CM2	Fada N'Gourma	École Centre A	Public
CM2	Fada N'Gourma	École Centre B	Public
CM2	Fada N'Gourma	Saint Joseph	Privé
CM2	Koudougou-Réo	Banankyo	Public
CM2	Koudougou-Réo	Centre A (Koudougou)	Public
CM2	Koudougou-Réo	École Song-Taaba	Privé
CM2	Koudougou-Réo	Toukon	Public
CM2	Pouni-Zawara-Zamo	Pouni	Public
CM2	Pouni-Zawara-Zamo	Tiodié	Public
3ème	Ouagadougou	Lycée Municipal Vénégré	Public
3ème	Ouagadougou	Lycée Philippe Zinda Kaboré	Public
3ème	Fada N'Gourma	Lycée Diaba Lompo	Public
3ème	Fada N'Gourma	Lycée Privé Yenbuaro	Privé
3ème	Koudougou-Réo	Lycée Provincial	Public
3ème	Koudougou-Réo	Wend-Songda	Privé
3ème	Pouni-Zawara-Zamo	Pouni	Public
3ème	Pouni-Zawara-Zamo	Tita	Public
Terminale	Ouagadougou	Lycée Municipal Vénégré	Public
Terminale	Ouagadougou	Lycée Philippe Zinda Kaboré	Public
Terminale	Fada N'Gourma	Lycée Diaba Lompo 1	Public
Terminale	Fada N'Gourma	Lycée Diaba Lompo 2	Public
Terminale	Koudougou-Réo	Lycée Provincial	Public
Terminale	Koudougou	Wend-Songda	Privé

2.2.1.2. ADMINISTRATION DU TEST

Les tests ont été administrés en 1998, durant le mois de mai : nous estimions en effet que c'était en fin d'année scolaire que l'élève devait, en principe, être prêt à répondre de son niveau ; puis en 1999, à la même période.

Nous avons administré le test en respectant toutes les consignes qui étaient précisées. Mais son administration permettait quelques libertés. Ainsi, dans la production orale guidée, nous avons choisi de faire exécuter les tâches sans le jeu de cartes. Les images pour les productions libres ont été présentées en grand format et ordonnées sur une "table-banc" suivant le sens dans lequel elles devaient être examinées.

Au primaire, où les élèves ont passé individuellement le test, les épreuves orales ont précédé les épreuves écrites, mais la passation se terminait toujours dans la "convivialité" (conformément aux instructions voulant que l'on achève l'entretien par les questions concernant la compréhension orale). En général, nous faisons intervenir les candidats selon le déroulement suivant : lorsqu'un élève finissait la première étape des épreuves orales, nous lui donnions les consignes et les précisions nécessaires pour la partie écrite et il s'isolait pour poursuivre son test. Pendant ce temps, un deuxième élève répondait aux épreuves orales avant de se retirer, à son tour, pour l'écrit. Le premier revenait pour la suite de la compréhension orale et un troisième intervenait. Lorsque ce dernier achevait la première étape de l'oral, le deuxième nous rejoignait pour poursuivre l'oral, et ainsi de suite. Signalons qu'en matière de temps, nous n'avons rien imposé. Les élèves ont eu toute latitude de se produire. Nous avons simplement fait le nécessaire pour instaurer un climat de confiance (sécurité), en les encourageant et en les motivant. Les passations du test se sont fort bien déroulées dans toutes les situations (cas où nous devons faire l'enquête pendant que la classe concernée était en cours ou pendant les temps libres).

En revanche, l'administration du test au secondaire a connu plusieurs modes de déroulement suivant les situations. Mais c'est surtout la motivation des scolaires qui a influencé les procédés. Dans tous les cas, des volontaires ont débuté le test par l'écrit et la passation ne s'est pas toujours terminée par la compréhension orale. Mais cela n'a nullement réduit la convivialité avec les élèves. Certains ont reconnu avoir trouvé du plaisir à se tester dans une atmosphère d'examen, l'enquête ayant été vécue comme *une occasion de contrôler autrement les niveaux*, une sorte de *pré-examen*, une *distraktion utile*... Comme on pouvait s'y attendre, les temps de passation ont été moindres à ce niveau.

Avec un magnétophone, nous avons enregistré les récits oraux sur des cassettes de quatre vingt dix minutes, avec une moyenne de six sujets par

bande. L'enquête s'est tenue dans une salle de classe ou en "plein air" dans la cour de l'école (surtout en campagne).

2.2.1.3. CONDITIONS D'EXPLOITATION DES DONNÉES

Dans ce point sur les conditions préalables à l'exploitation des données, nous évoquerons les choix effectués et les "apports" qui se sont imposés.

♦ *La transcription*

Tous les enregistrements ont été retranscrits. Nous avons adopté une transcription des textes aussi fidèle que possible.

Elle a été faite en appliquant aux textes oraux les règles de l'orthographe française. Les interjections (marques d'affects) ont été notées de façon traditionnelle. En cas d'ambiguïté (chaque fois que l'identification des mots ou des unités n'était pas assurée, comme au niveau des formes verbales ou des accords verbaux), nous avons recouru à une transcription phonétique, parfois doublée d'une notation orthographique. Les transcriptions phonétiques étaient aussi utilisées dans les cas où des réalisations ne pouvaient pas être rendues par des transcriptions orthographiques simples. Nous avons rendu la ponctuation par les signes d'usage. Ainsi, les points, les virgules, les points d'interrogation, les deux points, les guillemets ont été utilisés dans leur fonction classique. Les "pauses", liées à des hésitations et qui n'interrompaient pas le flux sonore (des "coupures" de courtes durées), ont été indiquées par des points de suspension ou le symbole + (+, ++, +++)⁶⁷. Nos modalités de transcription ont donc été différentes (sur certains points) des conventions du Groupe aixois de recherche en syntaxe, brièvement exposées par Manessy *et al.* (1992 : 57).

On pourra se reporter à l'annexe 4 pour se rendre compte, concrètement, des principes ici exposés.

⁶⁷ Rappelons que les signes de ponctuation dans la transcription d'un récit oral traduisent des phénomènes prosodiques : le point indique la fin d'une unité intentionnelle avec une intonation conclusive descendante (phrase assertive) ; le point d'interrogation signale une intonation conclusive montante (interrogative) ; la virgule indique une pause brève (limite de groupe accentuel), etc.

♦ *La notation*

La notation des productions s'est avérée laborieuse.

Les consignes de notation demandaient des tâches simples pour certains exercices. La compréhension orale et la compréhension écrite ont été relativement faciles à noter. Il en a été de même pour les épreuves de production orale et écrite guidée.

En revanche, les tâches ont été nombreuses et complexes pour la notation des productions orales et écrites libres. À ce niveau, la notation de l'orthographe et de la couverture lexicale, des types de phrases, de la cohérence textuelle ou de la fluidité a demandé beaucoup de travail. L'évaluation de la correction phonétique, de la ponctuation, des temps et modes, des pronoms, des accords ou des mots-outils a été complexe, bien que la simplification ait été recherchée dans l'élaboration des modalités. Concernant les ensembles temps et modes, pronoms, accords plus mots-outils, les modalités de notation demandaient qu'on compte les unités employées ainsi que leurs occurrences et les fautes ou erreurs commises. On effectuait ensuite différents calculs pour le décompte des fautes et l'obtention des notes finales tout en portant certaines à des chiffres supérieurs pour les arrondir, et en n'oubliant pas les cas d'emplois fautifs de formes verbales méritant une bonification⁶⁸.

. Correction phonétique, ponctuation

Dans les exercices de production libre, les dispositifs visant à éviter la subjectivité étaient insuffisants à certains niveaux. Pour la notation de la correction phonétique comme de la ponctuation, les modalités cherchaient à éviter les comptages fastidieux par une globalisation des appréciations. Il en est résulté des barèmes simplifiés, mais comportant des appréciations non assorties de critères précis (ce qui est logique). On pêcherait par trop de subjectivité en les utilisant tels quels : on attribuerait la même note ou des notes différentes à des productions différentes ou à des productions peu ou prou identiques. Nous avons donc essayé d'apporter des précisions aux appréciations fournies par le test ou de définir clairement les situations qu'elles englobaient. À cet effet, après un examen de nombreuses productions, nous avons joué sur le nombre des fautes, leur gravité (l'identification du mot ou la compréhension de la phrase est rendue difficile ou

⁶⁸ Conséquentement à l'adoption de l'hypothèse acquisitionniste.

pas) et la longueur des textes (pour prendre en compte les probabilités d'erreurs ou les risques encourus par les sujets) afin de définir, au niveau d'un barème, le meilleur cas de chaque appréciation. À titre indicatif, pour dire d'une ponctuation qu'elle était "très bonne", il fallait qu'elle fût celle d'un texte long comportant au maximum deux fautes "non graves". Ou une "très bonne" correction phonétique était celle d'un texte long ne présentant pas de déviations (exceptés les régionalismes). Ces "définitions" qui étaient des frontières entre les appréciations fournies par le test servaient de bases d'appréciation. Elles devaient minimiser considérablement notre subjectivité et nous empêcher d'attribuer à une appréciation X un cas qui relève d'une appréciation Y : nous permettre d'apprécier la même situation de la même manière.

. Des "normes endogènes"

"Au plan de la correction des tests (expression écrite en particulier), on fera naturellement preuve de la plus grande tolérance" envers les normes endogènes (Chaudenson, 1995 : 181). "On ne doit pas pénaliser les particularités phonétiques du français local (accents régionaux)" (Chaudenson, 1997 : 162).

Dans notre cas, pour tolérer les "africanismes" ou les "burkinabismes" (burkinabèismes), le préalable était de les connaître. L'idéal aurait été de disposer de dictionnaires, d'inventaires des particularités phonétiques/phonologiques (réalisations de phonèmes, prononciations de mots), morphosyntaxiques (constructions syntaxiques, usages de monèmes grammaticaux), lexicales (unités, expressions) et stylistiques (faits de style) du français au Burkina Faso. En la matière, nous disposions des typologies que Prignitz (1996b) a proposées dans sa thèse *Aspects lexicaux, morphosyntaxiques et stylistiques du français parlé au Burkina Faso (période 1980-1996)*, après l'*Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire* de l'Équipe IFA (1988) et l'*Inventaire des particularités lexicales du français en Haute-Volta* de Lafage (in Prignitz 1996b). En plus de ces typologies, on comptait d'autres travaux sur les usages non standards dans le pays. La perspective de ne pas sanctionner les "pliures" du français à partir de "listes" était donc ouverte. Pour cela, nous avons considéré les faits suivants.

Des études du phénomène argotique ont porté sur l'argot des élèves du secondaire et des étudiants (Caitucoli et Batiana 1993 ; Prignitz, 1994).

L'argot⁶⁹ est "*une étape*"⁷⁰ de néologie lexicale dans le processus de naturalisation de la langue" ou "un éclairage momentané du lexique, un ballon d'essai qui prend ou ne prend pas" (Prignitz, 1996b : 459). Alors, faut-il admettre que le lexique argotique soit admis par le langage commun en tant qu'argot commun ou simple usage non classique pour le reconnaître comme un "vrai" particularisme ? D'autre part, l'inventaire de Lafage, membre de l'"équipe IFA", la liste des particularités lexicales relevées par L. Diarra (1995), de même que les usages syntaxiques non classiques relevés par Yaméogo (1996), les emprunts lexématiques du français aux langues nationales (jula) recensés par Keita (1997), ont également concerné ces scolaires.

Les autres travaux ont observé le phénomène d'appropriation dans les domaines de la littérature ou des arts (romans, poésie, théâtre) et de la presse écrite (Caitucoli 1988 ; Caitucoli et Batiana 1993 ; Millogo 1993a et b ; Prignitz 1992 et 2001a ; Gandon 1994 ; Keita 1998 ; etc.), ou dans les discours des accusés qui comparaissaient dans les Tribunaux populaires de la révolution ou TPR (Prignitz, 1996b)⁷¹.

Mais le français des écoliers du primaire dans le pays n'a jamais été abordé - à notre connaissance - sous l'angle des singularités du domaine francophone burkinabè. On peut le justifier. En fait, envisager les "déviances" de ces sujets en situation d'apprentissage scolaire sous le concept des normes locales reste un objet non clarifié par les spécialistes (à commencer par le "groupe IFA") parce qu'il y a malaise. Les écoliers sont en début d'apprentissage et la question du choix de codes ne se pose pas à leur niveau, tout comme chez les non-lettrés. En d'autres termes, ils ignorent les correspondantes normées des erreurs d'origine inter- ou intralinguale qu'ils commettent systématiquement. Celles-ci se "fossilisent" tel qu'on les retrouve chez leurs aînés au secondaire. En outre, l'idéologie linguistique ou les phénomènes identitaires ne les concerneraient pas. Pourtant les deux traits font partie des critères fondateurs du particularisme. Autrement dit, où en sont les élèves de l'école primaire dans leur appropriation du français ?

⁶⁹ "L'argot est un instrument de communication secondaire, parasitaire, qui suppose le maniement de la langue commune". "Les argots donc, sont avant tout des créations lexicales parallèles qui s'insèrent dans la syntaxe quotidienne. Créations qui doublent le langage courant." (François-Geiger, citée par Prignitz, 1994 : 50).

⁷⁰ Souligné par l'auteur.

⁷¹ Sous la révolution de Thomas Sankara : 4 août 1983 – 15 octobre 1987.

Par ailleurs, les africanismes lexicaux sont les mieux connus, et cela est vrai dans le cas du Burkina. Comme on le sait, d'aucuns postulaient que ni l'appareil morphologique ni l'économie syntaxique de la variété africaine du français central n'étaient remis en question par l'appropriation. En outre, les auteurs de l'inventaire des "démarcations" africaines du lexique français cherchaient à mieux élaborer le concept de "particularité lexicale" ou d'"africanismes" afin que les fondements de la pratique différentielle du français aient davantage de clarté. À cet effet, Prignitz (1996b : 167) notait qu'ils "n'ont cessé de remettre l'ouvrage *cent fois sur le métier*" (souligné par l'auteur)⁷². Du reste, discute-t-on toujours de la conclusion de l'ouvrage de Dumont (1990) : *Le français langue africaine ?*

Pour toutes ces raisons, nous sommes resté prudent dans la tolérance des productions ressortissant au particularisme en ne considérant que les domaines lexical et phonétique. À cet effet, nous avons utilisé certains des travaux sus-évoqués. Dans les faits, nous avons rarement observé des formes ou unités répondant, à notre sens, au processus d'appropriation dans les épreuves de compréhension orale (exercice A), de production orale guidée (C), de production orale libre (exercice D), de compréhension écrite (E) et de production écrite libre (exercice H). Cette faible présence peut être imputée au souci des scolaires (lycéens et collégiens notamment) de produire leur "bon usage" conformément à une situation de communication où ils devaient développer leur maîtrise de la langue. Évidemment, leurs pratiques dans des situations ordinaires (qui n'exigent pas la norme académique) en sont probablement plus émaillées. Concrètement, dans l'exercice A, les prononciations déviantes (particularismes ou pas) des mots (formes que nous avons transcrites) ont très rarement débouché sur des expressions que nous n'arrivions pas à identifier, et nous parvenions presque toujours à identifier le sens des unités qui s'inscrivaient comme des normes endogènes lexicales : il n'y a pas eu de pénalisations du fait des particularismes. Il en a été de même pour l'épreuve E. Au niveau de l'épreuve C, bien que nous ayons exclu les usages grammaticaux non classiques, nous ne pensons pas avoir sanctionné des "usages normatifs endogènes". Dans les productions libres, les déviations phonétiques, en correction phonétique, ayant vraiment les traits de "régionalismes" n'ont pas été pénalisées ([tomat] "tomate" pour exemple), tandis que celles que l'on pouvait considérer comme tels ont été légèrement

⁷² Les insatisfactions portent sur le concept concomitamment aux démarches dont les interprétations des structures particularisantes. Au moment où nous écrivions ces lignes, il était question de nouvelles perspectives pour l'élaboration de IFA2 (cf. Latin et Poirier, 2001).

sanctionnées (*achéter* "acheter" par exemple). Les unités lexicales s'inscrivant en particularismes ont été comptabilisées dans les domaines de la fluidité et de la couverture lexicale. Mais leurs orthographe fautive ont été pénalisées au même titre que les autres fautes du genre, puisqu'il s'agissait de "néologismes sémantiques" sans modifications formelles : à défaut d'orthographe fixée pour les particularités lexicales, ils devraient être transcrits comme leurs lexies d'origine. Mais nous avons aussi la conjecture que dans une attestation ou normalisation des africanismes (traitement lexicographique "fini") ou de leur intégration dans le stock lexical du français, on opterait, dans le cas de ces néologismes, pour l'orthographe en usage. La notation des productions libres a sans doute sanctionné des emplois de formes verbales ou de mots-outils ayant des traits de "régionalismes morphosyntaxiques".

. Autres difficultés

Enfin, toujours dans la production libre, nous nous sommes heurté à des difficultés auxquelles les consignes ne donnaient pas de réponses, du moins explicitement : illisibilité des mots (mal écrits, ratures, mauvaises formations des graphèmes, abréviations individuelles) ; problèmes d'identification de la catégorie grammaticale des unités (expressions qui ne sont pas considérées comme des mots-outils dans l'usage, mais qui fonctionnent comme tels ou comme des tours stéréotypés dans les récits...) ; difficultés dans certaines situations pour apprécier le nombre d'emplois fautifs des formes verbales ("Un chien *a pris* la viande des deux femmes et les enfants le *poursuivent*. Tous les marchands les *regardent*. Le enfants *ont rattrapé* le chien...", récit oral) ; cas de plusieurs fautes (d'emploi et morphologique) sur un même mot-outil ou un pronom (combien de fautes à compter ?) ("elle a plere *lantemen*", pour "elle a pleuré lentement" au sens de "elle a beaucoup pleuré", texte écrit), etc. Pour résoudre ces difficultés, nous nous sommes fixé des conventions à partir de l'esprit des consignes de la notation : dénombrement des unités ou des structures, prise en compte de la maîtrise de leur forme et de leur usage. Cela nous a permis d'apprécier de façon homogène des unités ou structures incertaines ou fautive renvoyant à des cas identiques ou analogues. Pour les exemples évoqués ci-dessus, nous avons adopté les attitudes suivantes : les graphies illisibles ont été considérées comme des absences (un lexème difficile à déchiffrer n'a pas été compté dans la couverture lexicale par exemple) ; les fonctions des unités dans les récits ont été privilégiées ("je vois que, je vois ou on voit..." a été interprété comme mot-outil) ; le nombre de fautes dans la concordance des temps a été déterminé par des argumentations s'appuyant à

la fois sur plusieurs phrases, des parties de récit ou des éléments de texte (il s'agissait de procéder par des "logiques"), le contexte (oral ou écrit) et le niveau d'étude du sujet (nous choissions donc parmi plusieurs possibilités en nous fondant sur la motivation paraissant la plus convaincante) ; les fautes sur les mots-outils ou pronoms ont été comptées selon leur nature (un écart morphologique doublé d'une erreur d'emploi sur une même unité constituaient deux fautes).

Pour nous résumer, des mesures ou conventions complémentaires ont été nécessaires pour la notation, déjà guidée par des consignes précises. En fait, elles s'inscrivent dans les "non-dits" ou les "sous-entendus" du test. D'une manière générale, évaluer plusieurs locuteurs avec le test d'Abidjan requiert beaucoup de travail (et donc le nombre d'enquêtes est nécessairement limité), et une constance dans les appréciations, mais ces difficultés sont compensées par les résultats que l'on obtient (voir annexe 4).

Nous avons traité les résultats de plusieurs manières. Le total des points que chaque élève a obtenu dans chaque épreuve (une série de deux exercices) a été ramené à une moyenne sur 10. Il en a été de même du total des quatre épreuves. Ainsi, les moyennes par type de compétence et les moyennes générales (ensemble des types de compétence, moyennes ou niveaux en français) ont été rapportées à une échelle de 10. Au niveau de chaque type de compétence, nous avons calculé des moyennes par niveaux d'étude, des moyennes par localités, des moyennes par niveaux d'étude et par localités (qui étaient aussi les moyennes par localités et par niveaux d'étude) et la moyenne générale. Nous avons également calculé les pourcentages de scolaires par niveaux de compétence et par niveaux d'étude, les pourcentages par paliers de compétence et par localités, et les taux par paliers de compétence, par degrés de scolarisation et par localités. Ces différents calculs s'achèveront avec des pourcentages par paliers de compétence au plan général. Les mêmes types de calculs ont été réalisés à propos des niveaux de français en général. Nous avons calculé les moyennes générales en repartant toujours des chiffres absolus. Il en a été de même pour les totaux ou les moyennes des pourcentages. Tous ces calculs devaient nous permettre d'analyser les compétences sur les trois dimensions des moyennes, de l'acquisition des compétences "minimales" et de l'homogénéité des niveaux.

L'analyse de l'homogénéité des niveaux individuels laissait de la place à la subjectivité : nombre de données permettaient plusieurs interprétations à la fois.

Pour cela, nous avons tenté de regrouper les différentes configurations en fonction du nombre de paliers de compétence, de la répartition des niveaux individuels entre ceux-ci et d'un "principe de majorité" que nous avons dû adopter : au moins 70% des performances constituaient une "majorité". Cette opération a débouché sur cinq groupes de situations. Les traits du groupe étaient donc les critères définissant l'appréciation qu'il recevait⁷³. Bien entendu, dans la mesure où il n'était pas motivé, le "principe de majorité" était subjectif. En plus, nous aurions pu faire d'autres regroupements qui auraient pu engendrer d'autres appréciations. Mais l'essentiel était de qualifier de la même manière les "mêmes" formes de concentration ou les répartitions les plus proches.

2.2.2. LES DÉTERMINANTS

Notre problématique se concentrera sur l'école primaire parce que c'est dans ce secteur que la question des niveaux se pose avec le plus d'acuité et que s'effectue véritablement l'enseignement-apprentissage du français. La didactique du français y occupe 54% (Somé *et al.*, 1997 : 8) du volume horaire annuel de l'ensemble des programmes. Du reste, on ramène parfois l'objectif de l'école primaire à son seul aspect linguistique alors qu'en plus des apprentissages fondamentaux (français et mathématiques), il y a aussi des disciplines d'éveil. La didactique de la langue (vocabulaire et grammaire) devient moins importante dans le premier cycle du secondaire et insignifiante dans le second cycle. Ce choix se justifie également du fait que l'apprentissage du français commence au primaire, ce qui autorise l'hypothèse que les niveaux qui y sont atteints, s'ils sont mauvais, auront un effet sur la maîtrise de la langue au niveau du collège et du lycée. Pour résumer, on peut dire que c'est

⁷³ Appréciation 1 : si un seul palier de compétence réunit l'ensemble ou la majorité des performances, ou si deux paliers successifs regroupent l'ensemble des compétences, nous considérons les performances comme étant bien homogènes. Appréciation 2 : si la majorité des performances est représentée par deux niveaux venant directement l'un après l'autre, nous considérons les performances comme étant homogènes si le reste des performances relève d'un seul palier. Appréciation 3 : si la majorité des performances est représentée par deux niveaux venant l'un après l'autre, nous considérons les performances comme étant relativement homogènes si le reste relève de plusieurs paliers. Appréciation 4 : si l'ensemble des compétences relève de trois niveaux tel que deux paliers ne réunissent pas leur majorité, nous considérons les compétences comme étant hétérogènes ; la même appréciation est faite du cas où la majorité des performances renvoie à trois niveaux successifs, le reste relevant d'un même palier. Appréciation 5 : dans les autres cas (toutes les compétences se répartissent entre trois paliers ne venant pas directement les uns après les autres, toutes les compétences se regroupent autour de quatre paliers sans que la majorité ne concentre sur trois paliers successifs...), les performances sont très hétérogènes.

au primaire que la question de la qualité de l'enseignement du français est fondamentale.

Les enquêtes avaient pour but de dresser un "inventaire explicatif" des déterminants de la réussite et de l'échec à l'école.

Pour analyser de la manière la plus rigoureuse possible les déterminants de la réussite à l'école, quatre séries d'enquêtes ont été menées auprès de quatre groupes d'acteurs : des encadreurs, des enseignants, des scolaires et des déscolarisés. Nous avons procédé à des entretiens libres, d'une part, et à des enquêtes par questionnaires, d'autre part, ceux-ci comportant à la fois des questions fermées et des questions ouvertes (*cf.* annexes de 5 à 8).

Nos "témoins" devaient décrire le plus objectivement possible des situations qu'ils étaient censés connaître par expérience (les encadreurs) ou parce que c'était leur propre histoire (les maîtres, les scolaires et les déscolarisés), notre hypothèse étant que leurs opinions en la matière relevaient d'une subjectivité vécue mais qu'elles pourraient être représentatives et donc généralisables. C'est pour cela que, dans les entretiens, nous avons insisté sur les propos qui nous paraissaient surprenants (par rapport à des présuppositions que nous avions). De même, nous avons recouru à des questions à choix multiples de manière à ce que chacun puisse s'y retrouver. Ainsi, pour certaines questions, nous avons laissé le choix entre quatre types de réponse correspondant à des degrés successifs, en pensant que cela limiterait les écarts par rapport à l'appréciation des faits. En effet, les personnes interrogées pouvaient hésiter entre l'un ou l'autre degré de réponse, mais non pas "sauter" entre plusieurs niveaux de réponse.

Notre première démarche a été de recueillir les opinions des encadreurs (inspecteurs et conseillers pédagogiques itinérants ou CPI, accompagnés parfois d'instituteurs principaux) sur les facteurs des réussites et les causes des échecs scolaires dans les localités où les niveaux en français avaient été évalués.

Pour ce faire, nous avons procédé à des entretiens ouverts (semi-directifs) avec un guide (voir Annexe 5) qui contenait plusieurs questions que nous résumons comme suit. Qu'est-ce qui fait que des élèves réussissent ou échouent ? Qu'est-ce qui explique les succès dans les "bonnes" écoles ou les échecs dans les "mauvaises" écoles (publiques et privées) ? Quels sont les difficultés des établissements et les problèmes des enseignants dans leur fonction ?

L'enquête a touché les neuf circonscriptions de Ouagadougou, la circonscription de Koudougou 1, la circonscription de Réo 1 et la circonscription de Pouni-Zawara-Zamo⁷⁴. Donc 12 circonscriptions au total (avec deux passages, en 1998 et en 2000). Fada N'Gourma n'a pas été concernée par cet aspect de nos enquêtes : la raison en est simplement que le temps nous a manqué. Mais pour l'étude des déterminants auprès des déscolarisés (où nous sommes allés au-delà de l'espace circonscrit dans notre évaluation des niveaux en français), cette localité a été impliquée.

Du point de vue des enseignants, d'où proviennent les difficultés scolaires des élèves ? Quels facteurs jouent en leur faveur ? Quelles sont les principales difficultés qu'ils rencontrent ? Sur le plan de la pédagogie, est-ce que les enseignants ont l'occasion de discuter avec les élèves en langue nationale et/ou en français, de corriger les élèves lorsqu'ils commettent des fautes de langage et de donner des explications en langue nationale ? Les élèves ont-ils l'occasion de demander des éclaircissements, de poser des questions et de discuter entre eux ?

Nous avons invité les enseignants à donner leurs opinions en utilisant un questionnaire comportant des questions ouvertes ou semi-directives (voir Annexe 6), qui se rapportaient aux mêmes arguments que ceux développés par les encadreurs. Le questionnaire contenait également onze questions à choix multiples dont sept pour évaluer l'ampleur des pratiques du français. En d'autres termes, dans les discussions que les maîtres tenaient avec leurs élèves, nous voulions savoir à quel point les échanges enseignants-élèves en français constituaient des contextes d'apprentissage de la langue pour les seconds.

Nous pensons que l'emploi des langues nationales par les enseignants pourrait être interprété comme la conséquence des difficultés qu'ont les scolaires à s'exprimer et à comprendre en français, les maîtres préférant une communication plus efficace ou plus facile. Cette interprétation repose sur le fait que les enseignants sont tenus de parler aux élèves en français, langue d'enseignement et matière enseignée, en classe ou ailleurs.

Quatre questions à choix multiples devaient nous permettre aussi d'évaluer le poids de déterminants pédagogiques, soit la correction des fautes de

⁷⁴ Koudougou avait une seconde circonscription, Koudougou 2, de même que Réo, avec Réo 2. Dans la mesure où ces inspections géraient des écoles situées dans des villages, celles-ci ne rentraient pas dans notre champ d'étude. S'agissant de ces localités, nous nous intéressions seulement à des écoles situées en milieu semi-urbain.

langage, la participation ou les interventions des élèves dans les cours et les discussions qu'ils ont entre eux sur les notions enseignées (se poser des questions, se corriger, demander des informations, s'entraider...). À travers ce genre de questions, nous demandions aux maîtres de s'auto-évaluer et d'évaluer les pratiques des élèves.

Nous avons choisi les enseignants en les sélectionnant d'après les résultats des écoles, mais aussi en fonction des types d'écoles (classiques, pratiquant le DF, le CMG ou la PG, un enseignement bilingue). Nous avons déjà évoqué leur diversification par le milieu (urbain, semi-urbain et rural) et les niveaux d'étude (CP1, CE1 et CM2) dans les objectifs initiaux. Certains enseignants ont été aidés par leur directeur pour répondre aux questions.

Au total, nous avons touché 104 enseignants (provenant tous d'établissements publics), soit 53 à Ouagadougou (de 18 écoles), 12 à Koudougou (de 4 écoles), 12 à Réo (de 5 écoles dont 3 ES) et 27 à Pouni-Zawara-Zamo (de 9 écoles). Il y avait 32 maîtres tenant des classes de CM2 et 36 de chacun des autres cours (CE1 et CP1). Dix sept tenaient des classes à double flux (CE1 et CP1 surtout), onze des classes multigrades, quatre des classes appliquant la pédagogie de groupes, six des classes bilingues et soixante six des classes traditionnelles (cf. annexe 6).

Leur répartition par grades s'établit comme suit :

Grades	O	K	R	P	Total
IP (instituteur principal)	0	0	0	1	1
IC (instituteur certifié)	31	12	2	7	52
IAC (instituteur adjoint certifié)	15	0	1	19	35
IA (instituteur adjoint)	7	0	3	0	10
Sans grade (ES)	0	0	6	0	6
Total	53	12	12	27	104

Ces contacts de terrain se sont déroulés d'avril à juin 2000 au même moment que les entretiens avec les élèves.

Concernant précisément les élèves, nous avons cherché à appréhender les principaux problèmes qu'ils rencontrent en général dans leur scolarité. Dans quelle mesure les enseignants suivent-ils les scolaires ayant des problèmes ? Est-ce que les parents les aident ? Comment les élèves participent-ils aux cours (ont-ils l'occasion de demander des explications au maître, de poser des questions, de répondre à des questions ou de s'exprimer en classe) ? Discutent-ils entre eux sur les notions à acquérir et pratiquent-ils le français ? Sur ce dernier point, nous avons cherché à décrire dans quelles circonstances,

et selon quelles fréquences, le français était pratiqué. En d'autres termes, nous voulions des réponses à la question : avec qui, quand et où les élèves parlent-ils le français ? Quelles sortes de documents lisent-ils ? Comment apprécient-ils leurs compétences ?

Les enquêtes ont été conduites auprès des élèves qu'encadraient les maîtres de CM2 et de CE1, ceux-là mêmes qui avaient donné leurs opinions sur les déterminants de la réussite scolaire. La population d'enquête était donc différente puisque les questionnaires étaient destinés aux élèves. Par classe, nous avons choisi 20 élèves avec la même démarche de sélection des candidats que pour l'évaluation des compétences : nous avons fait en sorte que l'échantillon soit représentatif des différents niveaux au sein de la classe. Au total, l'enquête a touché 1367 scolaires répartis comme suit :

Localités	CE1	CM2	Total
Ouagadougou	360	360	720
Koudougou	80	80	160
Réo	99	41	140
Pouni-Zawara-Zamo	168	179	347
Total	707	660	1367

Nous avons utilisé un questionnaire qui comportait vingt trois questions à choix multiples (voir annexe 7) et des questions simples. Nous demandions aux élèves si leurs principales difficultés concernaient les moyens, l'assimilation des cours, les longues distances, les relations avec leurs camarades ou avec les maîtres, et s'ils avaient des problèmes de santé.

Également, nous avons abordé leur participation aux tâches d'apprentissage poursuivies en classe, le suivi du maître, l'aide des parents et l'entraide entre élèves.

D'autres questions visaient à décrire leurs pratiques du français. Les élèves de CE1 ont été interrogés sur leurs pratiques de la langue uniquement dans les circonstances précises : la famille, la cour de récréation, les marchés, entre amis (ou pairs), la radio. Ceux de CM2 ont répondu aux mêmes questions auxquelles nous avons ajouté des questions sur la lecture et d'autres pratiques du français en général (sentiments épilinguistiques sur la qualité).

Enfin, de 1998 à 1999, nous avons rencontré des jeunes déscolarisés (n'ayant pas atteint le niveau du secondaire) et les avons invités à nous relater les circonstances les ayant conduits à "quitter les bancs", à travers des questions ouvertes et des questions fermées (voir annexe 8). L'enquête a inclus

plusieurs milieux, comme mentionné *supra* (elle a même touché Bobo-Dioulasso, localité où nous n'avons pas évalué les compétences). Elle a été diversifiée selon les quartiers ou les écoles d'origine tout en respectant la parité garçons/filles. Elle a touché 600 jeunes déscolarisés, âgés de 16 à 25 ans, de niveau CM1 ou CM2 pour la plupart : 200 jeunes à Ouagadougou et 100 jeunes dans chacune des localités suivantes : Bobo Dioulasso, Fada N'Gourma, Réo ou Pouni-Zawara-Zamo⁷⁵.

Il nous faut maintenant expliquer la manière dont nous avons traité les questions ouvertes. Concernant l'enquête auprès des superviseurs, nous avons procédé à une analyse directe de leurs réponses en les regroupant dans une trentaine de "motifs" ou "déterminants". Cela nous a permis de calculer le nombre d'occurrences de chaque motif, par localités⁷⁶. Puis ces motifs ont été regroupés en "classes de motifs" ou "classes de déterminants". La même procédure de regroupement des motifs a été suivie dans le traitement des réponses libres recueillies auprès des enseignants, où nous avons abouti à une trentaine d'items. La soixantaine de déterminants invoqués par les déscolarisés ont été traités de la même manière.

Il faut noter que la transposition des "discours" (dans les réponses aux questions ouvertes) pour en dégager des séries de déterminants et leur réduction en "classes de motifs" offraient parfois plusieurs possibilités. Mais, dans tous les cas, nous avons essayé de coller au plus près des propos qui nous ont été tenus.

Au niveau de ces analyses par thèmes, sur la base des occurrences des motifs, nous avons calculé des occurrences ou des pourcentages de classes de déterminants par milieu puis nous les avons cumulés (toutes localités confondues).

Quant aux réponses fermées ou simples, nous avons analysé les données recueillies en effectuant des pourcentages d'enseignants ayant répondu de telle ou telle manière à telle ou telle question par localités, par niveaux d'étude, puis de manière globale.

⁷⁵ Barreteau et A. Yaro ont présenté les premiers résultats de cette enquête lors d'une séance de l'Atelier de Recherche sur l'Éducation au Burkina Faso (AREB) en 2000.

⁷⁶ Les données des deux enquêtes de 1998 et de 2000 ont été réunies du fait de la très grande similarité des réponses données. Les variations, négligeables, avaient surtout trait à la pédagogie de groupes et au concours de l'excellence, apparus comme facteurs de réussite en 2000.

À partir des réponses, nous avons fait différents calculs sur les pourcentages d'élèves suivant les degrés de réponse (résultats par localités, par niveaux d'étude, par localités et par niveaux d'étude, puis synthèse générale).

Nous avons aussi effectué des regroupements de réponses (niveaux 1, 2 et 3) à partir de la somme totale des nombres de sujets respectifs des niveaux de réponses à synthétiser.

Des pourcentages de déscolarisés par causes d'échecs ont été calculés en fonction des localités puis de manière générale.

Dans les questions ouvertes ou fermées, nous avons toujours déduit les moyennes ou les totaux des pourcentages à partir des chiffres de base.

2.2.3. LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

En demandant aux enseignants de se prononcer sur les déterminants de la réussite et de l'échec scolaires, nous avons recueilli leurs suggestions dans la perspective de l'amélioration de la qualité de l'enseignement et des performances des élèves en général, mais aussi de la didactique du français en particulier (voir annexe 6). Pour ce faire, le questionnaire qui leur avait été adressé se terminait par quatre questions ouvertes, où ils étaient invités à avancer des propositions en les argumentant.

Pour le traitement des données, nous avons suivi la même démarche que dans l'étude sur les déterminants de la réussite scolaire ou des compétences en français. Les réponses ont d'abord été analysées par localités, en dégagant les diverses suggestions, soit une trentaine de propositions pour l'amélioration de la qualité interne de l'enseignement en général et une vingtaine d'arguments pour la didactique du français. Par la suite, ces suggestions ont été réunies en "classes de suggestions" et elles ont été comptabilisées. Comme précédemment, bien sûr, la synthèse effectuée par nous n'était pas la seule possible, mais nous avons essayé de coller au plus près des données initiales, c'est-à-dire aux informations premières fournies par les enseignants.

À la fin de ce chapitre, il reste à présenter les résultats. Nous nous soumettrons à la logique en débutant par la question qui suit : quelle maîtrise

les scolaires ont-ils du français ? Cette question sera au cœur même de notre étude.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

CHAPITRE 3
COMPÉTENCES EN FRANÇAIS

CODESRIA - BIBLIOTHÈQUE

Dans ce chapitre, nous essaierons de déterminer quels sont les niveaux de compétence linguistique en français des scolaires (CM2, 3ème, Terminale). À partir du test, on pourra caractériser les "véritables francophones" et les situer, statistiquement, dans l'échelle de la scolarisation. Nous tenterons également de déterminer des corrélations entre les niveaux de compétence et les milieux. Notre objectif est donc d'évaluer les niveaux de maîtrise du français par les scolaires, de façon à apprécier dans quelle mesure ils possèdent un français "de base", "minimal" ou "fondamental".

L'outil que nous avons utilisé pour traiter de cette problématique est le test d'Abidjan, élaboré par Chaudenson *et al.* (1997). Il ne vise pas à un classement des francophones sur une échelle allant d'une compétence nulle à une compétence totale, mais plutôt à les évaluer en fonction d'une "limite supérieure de la compétence élémentaire en français". Les unités et les structures évaluées relèvent de la phonétique, du lexique et de la grammaire. Comme l'ont précisé ses auteurs, le test n'évalue pas les compétences communicatives (les aptitudes à produire des énoncés adéquats par rapport aux situations et aux contextes) qu'il évite autant que possible et se fonde sur un contenu culturel qui se veut commun à tous les locuteurs du français. 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, compréhension écrite, production orale et production écrite.

Comme nous l'avons déjà expliqué, nous partions de l'hypothèse que l'année terminale de l'école primaire était le niveau d'étude à partir duquel on devenait véritablement "francophone" et que la maîtrise du français ne variait pas selon le type de compétence. Nous pensions également que la maîtrise du français était liée aux niveaux de scolarisation ainsi qu'aux milieux. Quel que soit le type de compétence, nous nous attendions à une hiérarchisation qui

classerait les terminales en tête, ensuite les troisièmes, et les CM2 en dernier lieu. De même, nous supposons que les compétences seraient plus élevées en milieu urbain. Les résultats tendront à s'éloigner des deux premières hypothèses. Malgré quelques surprises, ils se rapprocheront de nos attentes quant à la troisième conjecture.

Les résultats globaux permettant de situer le pourcentage de "vrais" francophones, en respectant strictement la grille d'évaluation et les seuils établis par Chaudenson *et al.*, donnent 73,3% en terminale, 35% en troisième et 2,1% en CM2⁷⁷. Compte tenu de la faiblesse de ces résultats, il nous a paru que l'appréciation semblait par trop "sévère", au vu de notre perception intuitive de la situation. Nous avons donc estimé plus judicieux de baisser la barre. Mais comment opérer cet ajustement sans attribuer le statut sociolinguistique de "francophone" 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.

Cette évaluation se veut représentative des compétences des scolaires (de l'enseignement primaire et du second cycle) dans les milieux urbain, semi-urbain et rural.

Les résultats seront présentés généralement par ordre croissant sous forme de moyennes sur dix, ou de pourcentages de scolaires parvenus à tel ou tel niveau de compétence. Nous procéderons par types de compétence avant d'effectuer des comparaisons, puis la synthèse. Pour chaque type de compétence, nous exposerons les données successivement par niveaux d'étude, par zones, puis par zones et par niveaux d'étude, et enfin par degrés de scolarisation et par zones. Les croisements des niveaux d'étude et des zones seront exposés comparativement aux résultats précédents, de manière synthétique. Nous terminerons par des résultats généraux. La comparaison des types de compétence et les niveaux en français suivra la même présentation.

⁷⁷ Si l'on devait suivre les seuils établis par Chaudenson *et al.*, de façon très curieuse et illogique, on noterait que 16,7% d'élèves en terminale ne sont pas francophones alors qu'une petite poignée d'élèves de CM2 le sont. En dépit de la convivialité qui a généralement marqué les enquêtes, de tels chevauchements de niveaux sont troublants : la question se pose du sérieux avec lequel certains candidats (de terminale en l'occurrence) ont passé le test.

Nous suivrons donc le plan suivant :

1. LA COMPRÉHENSION ORALE
2. LA COMPRÉHENSION ÉCRITE
3. LA PRODUCTION ORALE
4. LA PRODUCTION ÉCRITE
5. LES COMPARAISONS DES TYPES DE COMPÉTENCE
6. SYNTHÈSE : LES NIVEAUX EN FRANÇAIS

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

3.1. LA COMPRÉHENSION ORALE

Moyennes individuelles

- * Première ligne : classes rangées par ordre croissant selon la moyenne générale.
- Première colonne : scolaires classés par ordre décroissant selon la moyenne de chaque élève.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28		
1	9,6	10	9,4	10	9,6	10	10	9,6	10	10	9,8	10	9,6	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	
2	9,6	9,4	9,2	9,4	9,4	9,8	10	9,6	9,6	9,8	9,6	10	9,6	9,6	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	
3	8,8	9	9	9,2	9,2	9,6	9,6	9,6	9,6	9,4	9,6	9,8	9,6	9,6	9,8	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	
4	8,8	8,9	8,8	9,2	9,2	9,6	9,4	9,4	9,6	9,2	9,6	9,6	9,2	9,6	9,6	9,6	9,8	9,6	10	9,8	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
5	8,6	8,8	8,8	9,2	9	9,2	8,8	9,2	9,2	9,2	9,4	9,6	9,2	9,4	9,6	9,6	9,6	9,6	9,6	9,6	9,8	9,6	9,8	10	10	10	10	10	10	10
6	8,2	8,8	8,8	9	9	8,6	8,8	9,2	9	9,2	9,2	9,2	9,2	9,4	9,4	9,6	9,2	9,6	9,6	9,6	9,6	9,6	9,8	9,6	10	10	10	10	10	10
7	8	7,8	8,4	8,8	8,4	8,4	8,6	9	8,8	9,2	8,8	8,8	9,2	9,2	9,2	9,2	9,2	9,6	9,6	9,6	9,6	9,6	9,6	9,6	9,6	9,8	10	10	10	10
8	7,2	7,6	8	8,4	8,4	8,2	8,2	8,6	8,8	8,6	8,8	8,4	9,2	9,2	9,2	9,2	9	9,6	9,6	9,6	9,6	9,6	9,6	9,6	9,6	9,6	10	10	10	10
9	8,6	7,5	7,4	7,6	8,4	7,4	7,8	8	8,2	8,2	8,8	8,4	9,2	9,2	9	9,2	9	9,2	9,4	9,4	9,6	9,6	9,6	9,2	9,6	9,6	9,6	9,6	10	10
10	3,1	6,6	6,8	5,8	6,6	7,6	8	7	7,6	8,6	8	8,8	7,4	8,8	8,4	9	8,4	9,4	9,4	9,6	9,2	9,6	9,2	9,6	9,6	9,6	9,6	9,6	9,6	9,6
M	7,6	8,4	8,5	8,7	8,7	8,7	8,9	9	9	9,1	9,2	9,2	9,3	9,3	9,5	9,5	9,5	9,6	9,7	9,7	9,8	9,8	9,8	9,8	9,8	9,9	9,9	9,9	9,9	10

Moyennes des classes

Ordre	Niveau	Localité	Écoles	Moyenne
1	CM2	Pouni-Zawara-Zamo	Tiodié	7,6
2	CM2	Fada N'Gourma	Saint Joseph	8,4
3	CM2	Koudougou-Réo	Toukon	8,5
4	CM2	Koudougou-Réo	Banankyo	8,7
5	CM2	Koudougou-Réo	Centre A (Koudougou)	8,7
6	CM2	Koudougou-Réo	École Song-Taaba	8,7
7	CM2	Fada N'Gourma	École Centre A	8,9
8	CM2	Fada N'Gourma	Centre C	9,0
9	CM2	Ouagadougou	Steve Bicko A	9,0
10	CM2	Fada N'Gourma	École Centre B	9,1
11	CM2	Ouagadougou	1200 Cités logements	9,2
12	3ème	Koudougou-Réo	Wend-Songda	9,2
13	CM2	Pouni-Zawara-zamo	Pouni	9,3
14	CM2	Ouagadougou	Sig-Noghin	9,3
15	3ème	Fada N'Gourma	Lycée Diaba Lompo	9,5
16	3ème	Pouni-Zawara-Zamo	Pouni	9,5
17	3ème	Fada N'Gourma	Lycée Privé Yenbuaro	9,5
18	CM2	Ouagadougou	Gounghin nord B	9,6
19	Terminale D	Fada N'Gourma	Lycée Diaba Lompo 2	9,7
20	Terminale	Koudougou	Wend-Songda	9,7
21	3ème	Ouagadougou	Lycée Municipal Vénégré	9,8
22	Terminale	Koudougou-Réo	Lycée Provincial	9,8
23	3ème	Koudougou-réo	Lycée Provincial	9,8
24	3ème	Pouni-Zawara-Zamo	Tita	9,8
25	Terminale A	Fada N'Gourma	Lycée Diaba Lompo 1	9,9
26	Terminale	Ouagadougou	Lycée Municipal Vénégré	9,9
27	Terminale	Ouagadougou	Lycée Philippe Zinda Kaboré	9,9
28	3ème	Ouagadougou	Lycée Philippe Zinda Kaboré	10

3.1.1. RÉSULTATS PAR NIVEAUX D'ÉTUDE

3.1.1.1. CM2

Paliers	10	9	8	7	6	5	4	3	Moyennes
Pouni	5	50	25	10	0	0	0	10	8,5
Koudougou	5	45	32,5	7,5	7,5	2,5	0	0	8,7
Fada	10	42,5	30	15	2,5	0	0	0	8,9
Ouagadougou	12,5	62,5	20	5	0	0	0	0	9,3
Moyenne	8,6	50	27,1	9,3	2,9	0,7	0	1,4	8,9

En CM2, la moyenne générale des compétences des scolaires est de 8,9/10. Les niveaux individuels se répartissent inégalement entre les paliers de compétence de 10 à 3, mais à l'avantage des paliers 9 (50%) et 8 (27,1%), plus fréquents. Ceux-ci réunissent à eux seuls la majorité des niveaux. Ainsi, en dépit d'une certaine dispersion, les compétences présentent une relative homogénéité. La compréhension d'un français oral minimal est le fait de 85,7% des élèves.

3.1.1.2. Troisième

Paliers	10	9	8	Moyennes
Fada	25	70	5	9,5
Koudougou	35	45	20	9,5
Pouni	45	50	5	9,7
Ouagadougou	65	35	0	9,9
Moyenne	42,5	50	7,5	9,7

En troisième, les élèves ont obtenu une moyenne générale de 9,7/10. Les performances sont homogènes, se concentrant surtout autour des niveaux 10 (42,5%) et 9 (50%). La compréhension d'un français oral minimal est acquise par la totalité des scolaires (100%).

3.1.1.3. Terminale

Paliers	10	9	Moyennes
Fada	50	50	9,8
Koudougou	35	65	9,8
Ouagadougou	80	20	9,9
Moyenne	55	45	9,8

La compréhension orale moyenne en terminale est de 9,8/10. Les niveaux individuels sont bien homogènes et renvoient uniquement aux paliers 10 (55%) et 9 (45%). La totalité des élèves de terminale a donc une bonne maîtrise du français en compréhension orale.

3.1.2. COMPARAISON DES NIVEAUX D'ÉTUDE

Paliers	10	9	8	7	6	5	4	3	SMIC	Moyennes
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

Bien que les compétences individuelles soient caractérisées par une certaine homogénéité, le degré de leur 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 d'un niveau de scolarisation à l'autre en se déplaçant des paliers inférieurs vers les paliers supérieurs. Mais les différences de performances tendent à s'estomper au fur et à mesure de l'avancée des études (il y a peu de différence entre la 3ème et la terminale). La compréhension d'un français oral fondamental est acquise depuis le CM2 : 87,5% pour les CM2 et 100% pour les troisièmes ainsi que les terminales.

3.1.3. RÉSULTATS PAR ZONES

Paliers	10	9	8	7	6	5	4	3	SMIC	Moyennes
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

La comparaison des zones indique que les compétences paraissent hiérarchisées selon le milieu. En se basant sur les totaux des paliers 10, 9 et 8, 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%). Cette hiérarchisation s'accompagne d'une répartition localisée de la concentration des niveaux individuels : elle apparaît moins marquée en contexte rural et semi-urbain. Les niveaux 8 et inférieurs à 8 sont plus fréquents en zone non-urbaine.

3.1.4. CONCLUSION SUR LA COMPRÉHENSION ORALE

La note moyenne de compréhension orale du français est de 8,9/10 en CM2 où les niveaux individuels présentent une certaine hétérogénéité. En troisième, elle est de 9,7/10, les performances étant homogènes. Quant à la terminale, elle est de 9,8/10, avec des niveaux bien harmonisés. Bien que les compétences individuelles soient partout caractérisées par une certaine homogénéité, le degré de leur concentration dépend des niveaux d'étude : il progresse au fur et à mesure qu'on évolue en niveau de scolarisation, notamment du CM2 à la troisième. Il en va de même pour les performances elles-mêmes. À partir de la troisième, leur progression tend à s'estomper. La compréhension d'un français oral minimal est quasiment acquise depuis le CM2 (87,5%) et totale (100%) en troisième et en terminale.

La double hiérarchisation des performances (au plan des moyennes et de l'acquisition d'une compréhension orale "de base" d'une part, au plan de l'homogénéité des niveaux d'autre part) qui se dégage entre les niveaux d'étude envisagés au plan général s'observe à l'intérieur de chaque zone (plan contextuel).

Dans la zone de Pouni-Zawara-Zamo, on obtient une compétence orale moyenne de 9,1/10. Les performances présentent une certaine homogénéité. La moyenne des performances à Koudougou-Réo est de 9,3/10. On y constate une relative harmonisation des compétences individuelles. À Fada, les scolaires ont une moyenne de 9,4/10 et des compétences plutôt harmonisées. Enfin, Ouagadougou a une moyenne de 9,7/10, avec des niveaux individuels relativement convergents. La comparaison des zones indique une certaine hiérarchisation des performances en faveur du milieu urbain. Cette hiérarchisation s'accompagne d'une concentration des niveaux individuels : elle apparaît moins marquée en contexte rural et semi-urbain. Néanmoins, la compréhension d'un français oral de base est partout acquise par une large majorité des scolaires (90% à Pouni-Zawara-Zamo ; 91,3% à Koudougou ; 91,4% à Fada N'Gourma ; 97,5% à Ouagadougou).

Ces rapports observables entre les milieux au plan général ne se constatent, au plan contextuel, qu'en CM2, source de différenciation des zones. Ailleurs, les résultats des milieux sont comparables.

Pour l'ensemble de tous les scolaires, il y a 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. Les compétences se situent surtout aux niveaux 10, 9 et 8. Elles sont relativement homogènes.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

3.2. LA COMPRÉHENSION ÉCRITE

Moyennes individuelles

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
1	8,8	8,6	8,2	7,8	8,6	9,4	8	9,2	9,4	10	10	10	9,4	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
2	8,6	7,2	7,2	7,8	8,2	8	8	8,4	8,8	9,4	9,4	10	9,4	10	9,4	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
3	8,2	6,6	7	7,2	7,4	7,8	8	8	7,8	9,2	9,4	9,2	9,4	10	9,2	10	9,8	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
4	7,4	5,8	6,4	6,4	7,4	7,8	7,6	7,2	7,4	8,8	7,8	8,6	8,6	9,2	9,2	10	9,4	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
5	5,6	5,6	5,8	5,2	6,8	7,4	7,2	7,2	7,2	8,2	7,2	7,8	8,6	8,6	8,8	9,2	9,4	10	10	9,4	10	10	10	10	10	10	10	10
6	3,2	5,8	5,4	4,8	6,6	6,4	6,2	7,2	6,8	6,6	6,6	7,6	8,6	8,6	8,6	9,2	9,2	9,6	9,4	9,4	10	9,6	10	10	10	10	10	10
7	2,2	4,8	4,6	4,2	4,2	5,8	5,2	7,2	6,8	5,8	6,2	7	7,8	8	8,6	9	9,2	9,4	9,4	9,4	9,6	9,4	10	10	10	10	10	10
8	2	3,2	4,4	4	3	5	4,4	6,4	6,6	5,4	5,2	7	6,4	7,4	7,8	8,8	9	9,4	9,4	9,2	9,2	9,4	9,4	10	9,4	10	10	10
9	1,4	2	2,2	4	2,8	2,8	4	5,6	5,2	4,6	5,6	5	5,6	6,8	7,6	8,8	8,6	9	9,2	9,2	8,6	9,2	9,2	9,4	9,4	9,4	10	10
10	9,8	9,8	2	2,8	2,4	1,2	4	2,2	4,4	5	4,2	3,8	4,2	4,8	7	7,8	8,2	7,8	8,8	9	8,2	9	8,8	8,4	9,4	9,2	9,4	10
M	4,8	5,0	5,3	5,4	5,7	6,2	6,3	6,9	7	7,1	7,3	7,7	7,8	8,3	8,6	9,3	9,3	9,5	9,6	9,6	9,6	9,7	9,7	9,8	9,8	9,9	9,9	10

Moyennes des classes

Ordre	Niveau	Localité	Écoles	Moyenne
1	CM2	Koudougou-Réo	Banankyo	4,8
2	CM2	Pouni-Zawara-Zamo	Tiodié	5,0
3	CM2	Koudougou-Réo	Toukon	5,3
4	CM2	Ouagadougou	Steve Bicko A	5,4
5	CM2	Koudougou-Réo	École Song-Taaba	5,7
6	CM2	Fada N'Gourma	École Centre C	6,2
7	CM2	Ouagadougou	Cité 1200 logements	6,3
8	CM2	Fada N'Gourma	École St Joseph	6,9
9	CM2	Pouni-Zawara-Zamo	Pouni	7,0
10	CM2	Fada N'Gourma	École Centre A	7,1
11	CM2	Koudougou-Réo	École Centre A (Koudougou)	7,3
12	CM2	Fada N'Gourma	École Centre B	7,7
13	CM2	Ouagadougou	Sig-Noghin	7,8
14	CM2	Ouagadougou	Goughin Nord B	8,3
15	3ème	Pouni-Zawara-zamo	Pouni	8,6
16	3ème	Fada N'Gourma	Lycée Diaba Lompo	9,3
17	3ème	Pouni-Zawara-Zamo	Tita	9,3
18	3ème	Ouagadougou	Lycée Philippe Zinda Kaboré	9,5
19	Terminale	Fada N'Gourma	Lycée Diaba Lompo 1	9,6
20	3ème	Koudougou-Réo	Lycée Provincial de Koudougou	9,6
21	Terminale	Ouagadougou	Lycée Philippe Zinda Kaboré	9,6
22	3ème	Ouagadougou	Lycée Municipal Vénégré	9,7
23	3ème	Fada N'Gourma	Lycée Privé Yenbuaro	9,7
24	Terminale	Koudougou-Réo	Lycée Provincial de Koudougou	9,8
25	Terminale	Koudougou-Réo	Lycée Wend-Songda	9,8
26	Terminale	Ouagadougou	Lycée Municipal Vénégré	9,9
27	3ème	Koudougou-Réo	Lycée Wend-Songda	9,9
28	Terminale	Fada N'Gourma	Lycée Diaba Lompo 2	10

3.2.1. RÉSULTATS PAR NIVEAUX D'ÉTUDE

3.2.1.1. CM2

Paliers	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Moy.
Koudougou	2,5	5	15	17,5	15	10	10	5	15	2,5	2,5	5,8
Pouni	0	5	10	20	20	20	10	5	5	0	5	6
Fada	7,5	12,5	15	27,5	10	12,5	2,5	5	5	2,5	0	7,0
Ouagadougou	7,5	10	22,5	17,5	10	7,5	22,5	0	2,5	0	0	7,0
Moyenne	5	8,6	16,4	20,7	12,9	11,4	11,4	3,6	7,1	1,4	1,4	6,5

Au CM2, la compétence moyenne générale en compréhension écrite est de 6,5/10. Les maîtrises individuelles se répartissent entre tous les niveaux de compétence en se concentrant un peu plus sur les niveaux 8 (16,4%), 7 (20,7%), 6 (12,9%), 5 (11,4%) et 4 (11,4%). Elles sont caractérisées par une forte hétérogénéité. Au total, la maîtrise d'une compréhension écrite minimale est le fait de 30% des élèves.

3.2.1.2. Troisième

Paliers	10	9	8	7	Moy.
Pouni	15	45	25	15	9
Fada	55	25	15	5	9,5
Ouagadougou	50	45	0	5	9,6
Koudougou	65	35	0	0	9,8
Moyenne	46,3	37,5	10	6,3	9,5

En troisième, on obtient une compétence écrite moyenne de 9,5/10. Les performances se situent surtout aux niveaux 10 et 9 (46,3% et 37,5%). Elles sont relativement homogènes. La compréhension d'un français écrit fondamental se vérifie pour la quasi-totalité des élèves de troisième (95,7%).

3.2.1.3. Terminale

Paliers	10	9	8	Moy.
Fada	75	20	5	9,8
Koudougou	75	20	5	9,8
Ouagadougou	70	20	10	9,8
Moyenne	73,3	20	6,7	9,8

En terminale, on relève les niveaux de compétence 10, 9 et 8, mais les performances individuelles sont concentrées autour des niveaux 10 et 9

(respectivement 73,3% et 20%). Elles donnent une moyenne de 9,8/10. La compréhension d'un français écrit minimal est le fait de tous les élèves (100%).

3.2.2. COMPARAISON DES NIVEAUX D'ÉTUDE

Paliers	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	SMIC	Moy.
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
3ème	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

En mettant les niveaux d'étude en regard les uns des autres, des différences s'imposent, faisant apparaître une double hiérarchisation. D'une part, 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 disparités tendent à s'estomper. D'autre part, 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 : en additionnant les niveaux 10, 9 et 8, on passe de 30% en CM2 contre 95,7% en troisième et 100% en terminale.

3.2.3. RÉSULTATS PAR ZONES

Paliers	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	SMIC	Moy.
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	33,6	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

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 capacités pour une compréhension écrite de base semblent acquises en zone rurale (50% à Pouni-Zawara-Zamo), mais avec un niveau inférieur par rapport à la zone non rurale (61,4% à Koudougou-Réo ; 66,3% à Fada N'Gourma ; 68,9% à Ouagadougou).

3.2.4. CONCLUSION SUR LA COMPRÉHENSION ÉCRITE

La compréhension écrite moyenne pour le CM2 s'évalue à 6,5/10. Les niveaux individuels y sont caractérisés par une forte hétérogénéité. En troisième où on obtient une moyenne de 9,5/10, les scolaires ont des compétences relativement homogènes. Quant à la terminale, on rencontre des performances harmonisées, qui donnent une moyenne de 9,8/10. En mettant les niveaux d'étude en regard les uns par rapport aux autres, des distinctions s'imposent, laissant apparaître une double hiérarchisation. D'une part, les niveaux des scolaires progressent considérablement du CM2 à la troisième, niveau à partir duquel leur évolution perd de rythme. D'autre part, les compétences, très hétérogènes en CM2, paraissent concentrées en troisième et encore plus en terminale. Au secondaire se développent les capacités pour comprendre un français écrit "minimal". S'il n'y a que 30% des CM2 qui obtiennent le SMIC, en revanche, 95,7% des troisièmes et 100% des terminales y accèdent.

Cette double hiérarchisation, révélée par la comparaison des niveaux d'étude envisagés au plan général, prévaut dans chaque milieu.

Une comparaison des différentes zones souligne la forte hétérogénéité des compétences à côté de leur hiérarchisation entre le milieu rural et le milieu non-rural. À Pouni-Zawara-Zamo, Koudougou-Réo, Fada N'Gourma et Ouagadougou, on enregistre respectivement des moyennes de 7,5 ; 8,5 ; 8,8 et 8,8. Les capacités pour une compréhension écrite "de base" paraissent acquises en zone rurale (50% à Pouni-Zawara-Zamo) mais moins affirmées qu'ailleurs (52,6% à Koudougou-Réo ; 66,3% à Fada N'Gourma ; 68,9% à Ouagadougou).

En effectuant le rapprochement des régions par degrés de scolarisation, on remarque que la même hiérarchisation s'observe en troisième et en terminale. En revanche, en CM2, une hiérarchisation s'établit plutôt entre zone urbaine et zone non urbaine. Dans chaque zone, c'est au primaire que les niveaux individuels sont très hétérogènes. Ailleurs, une relative convergence les caractérise.

La moyenne générale est de 8/10. Les compétences individuelles sont hétérogènes. 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.

3.3. LA PRODUCTION ORALE

Moyennes individuelles

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
1	6,9	7,4	7,3	7,8	8,6	7,5	8,1	8,4	7,4	7,5	8,1	7,2	7,9	7,6	8,1	8,6	8,9	8,6	8,8	9,1	9,4	9,3	9,1	9,4	9,7	9	9,1	9,4
2	6,4	7,1	7,2	7,7	7,2	7,4	6,7	8,1	7,4	7,5	6,9	6,8	7,8	7,4	8	8	8,8	8,2	8,8	8,5	9,2	8,9	9,1	9,1	9,7	8,7	8,8	9,1
3	6,3	6,8	6,3	6,8	6,7	6,7	6,4	7,4	7,1	6,7	6,9	6,7	6,6	7,2	7,6	8	8	8,2	8,5	8,3	9,2	8,6	8,5	8,7	9	8,7	8,8	9
4	5,7	5,8	6,1	5,9	6,5	6,6	6,4	7,4	6,9	6,7	6,7	6,6	6,5	7,2	7,5	7,8	8	7,8	8,2	8,3	8,8	8,5	8,5	8,7	8,7	8,7	8,7	9
5	5,4	5,6	5,5	5,9	6,1	6,1	6,4	7	6,4	6,3	6,5	6,6	6,5	7,2	7,5	7,7	7,9	7,7	7,9	8,2	8,4	8,3	8,4	8,6	8,5	8,6	8,7	8,7
6	4,4	5,5	5,5	5,7	5,8	6,1	6,2	6,6	6,1	6,3	6,5	6,1	6,4	7	6,8	7,7	7,6	7,6	7,7	7,7	7,7	8,2	8,3	8,2	8,4	8,5	8,6	8,6
7	4,3	5,3	5	5,7	5,6	6	5,5	5,5	5,8	5,8	6	6,1	5,7	6,5	6,8	7,7	7,4	7,4	7,7	7,6	7,4	8,1	8,2	8	8,4	8,5	8,2	8,5
8	4,1	4,8	4,6	4,5	5,5	6,2	5,4	5	5,7	5,2	5,3	6	5,8	6,2	6,6	7,3	7,3	7,2	7,5	7,6	7,1	7,8	8	7,9	8,2	8,4	8,1	8,5
9	3,8	4,2	4,6	4,1	5,4	4,8	5,2	2,9	4,8	5,1	5	5,5	5	5,9	6,2	6,5	6,1	7,1	6,5	7,1	6,9	7,5	8	7,8	8,1	7,9	8,1	8
10	3,7	3,3	4,4	3	4,2	4,5	4,4	2,9	3,7	4,8	4,8	5,4	4,9	5,3	6	5,6	5,7	7	5,8	6,7	6,8	7,4	7,1	7,6	6,6	7,6	7,4	7,5
M	5,1	5,6	5,7	5,7	6,1	6,1	6,1	6,1	6,1	6,2	6,3	6,3	6,3	6,5	7,1	7,5	7,6	7,7	7,8	7,9	8,1	8,3	8,3	8,4	8,5	8,5	8,5	8,6

Moyennes des classes

Ordre	Niveau	Localité	École	Moyenne
1	CM2	Koudougou-Réo	École Song-Taaba	5,1
2	CM2	Ouagadougou	École Steve Bicko	5,6
3	CM2	Ouagadougou	École Cité 1200 Logements	5,7
4	CM2	Pouni-Zawara-Zamo	École de Tiodié	5,7
5	CM2	Koudougou-Réo	École de Banankyo	6,1
6	CM2	Koudougou-Réo	École Centre A de Koudougou	6,1
7	CM2	Fada N'Gourma	École Centre A	6,1
8	CM2	Fada N'Gourma	École Centre B	6,1
9	CM2	Koudougou-Réo	École de Toukon	6,1
10	CM2	Pouni-Zawara-Zamo	École de Pouni	6,2
11	CM2	Fada N'Gourma	École Centre C	6,3
12	CM2	Fada N'Gourma	École Saint Joseph	6,3
13	CM2	Ouagadougou	École Sig-Noghin	6,3
14	CM2	Ouagadougou	École Gounghin nord B	6,8
15	3ème	Koudougou-Réo	Wend-Songda	7,1
16	3ème	Pouni-Zawara-Zamo	Lycée privé Yenbuaro	7,5
17	3ème	Koudougou-Réo	Lycée provincial de Koudougou	7,6
18	3ème	Pouni-Zawara-Zamo	CEG de Tita	7,7
19	3ème	Pouni-Zawara-Zamo	CEG de Pouni	7,8
20	Terminale	Koudougou-Réo	Lycée Wend-Songda	7,9
21	3ème	Fada N'Gourma	Lycée Diaba Lompo	8,1
23	3ème	Ouagadougou	Lycée philippe Zinda Kaboré	8,3
22	Terminale	Ouagadougou	Lycée municipal Vénégré	8,3
24	3ème	Ouagadougou	Lycée municipal Vénégré	8,4
25	Terminale	Fada N'Gourma	Lycée Diaba Lompo2	8,5
26	Terminale	Koudougou-Réo	Lycée provincial de Koudougou	8,5
27	Terminale	Ouagadougou	Lycée Philippe Zinda Kaboré	8,5
28	Terminale	Fada N'Gourma	Lycée Diaba Lompo1	8,6

3.3.1. RÉSULTATS PAR NIVEAUX D'ÉTUDE

3.3.1.1. CM2

Paliers	8	7	6	5	4	3	2	Moy.
Koudougou	2,5	15	35	22,5	17,5	7,5	0	5,9
Pouni	0	20	25	35	15	5	0	6,0
Ouagadougou	30	22,5	30	15	2,5	0	0	6,1
Fada	10	10	47,5	22,5	5	0	5	6,2
Moyenne	12,1	16,4	35,7	22,1	9,3	2,9	1,4	6,1

En CM2, la synthèse donne une moyenne de 6,1/10 et des performances qui se répartissent inégalement des niveaux 2 à 8, avec des fréquences plus importantes pour les paliers 6 et 5 (35,7% et 22,1%). Les niveaux sont donc très hétérogènes. La production d'un français oral minimal n'est acquise que par 12,1% de l'ensemble des élèves de CM2. Les compétences en production orale ne paraissent pas très bien établies.

3.3.1.2. Troisième

Paliers	9	8	7	6	5	Moy.
Koudougou	0	30	35	30	5	7,4
Fada	15	25	40	15	5	7,8
Pouni	0	35	55	5	5	7,8
Ouagadougou	20	60	20	0	0	8,4
Moyenne	8,8	37,5	37,5	12,5	3,8	7,9

On enregistre une moyenne de 7,9/10 en production orale et des performances variables. Elles relèvent des niveaux allant de 5 à 9 avec une concentration sur les niveaux 7 et 8 (37,5% pour chacune). La production d'un français oral de base ne s'observe que pour 46,3% des troisièmes.

3.3.1.3. Terminale

Paliers	9	8	7	6	Moy.
Koudougou	10	55	30	5	8,2
Ouagadougou	10	70	20	0	8,4
Fada	35	55	5	5	8,6
Moyenne	18,3	60	18,3	3,3	8,4

En opérant une synthèse des zones, on aboutit à une moyenne de 8,4/10 en production orale pour les terminales, avec une majorité des performances de niveau 8 (60%). Les autres relèvent surtout des paliers 9 (18,3%) ou 7 (18,3%).

Il en résulte des compétences relativement uniformes. La production d'un français oral de base est acquise par 78,3% des élèves.

3.3.2. COMPARAISON DES NIVEAUX D'ÉTUDE

Paliers	9	8	7	6	5	4	3	2	SMIC	Moy.
CM2	0	12,1	16,4	35,7	22,1	9,3	2,9	1,4	12,1	6,1
3ème	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 comparant les résultats des niveaux d'étude, on constate que les compétences progressent (par une disparition progressive des niveaux de compétence inférieurs) du CM2 à la terminale en passant par la troisième. La concentration des performances suit les degrés de scolarisation : très dispersées en CM2, elles le sont moins en troisième et encore moins en terminale. L'acquisition de la production d'un français oral de base est très faible au primaire (12,1%), 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.

3.3.3. RÉSULTATS PAR ZONES

Paliers	9	8	7	6	5	4	3	2	SMIC	Moy.
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	25,8	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 règle générale, les niveaux individuels sont très hétérogènes. Mais on observe une certaine hiérarchisation des performances selon les milieux : les moyennes progressent du contexte rural au contexte semi-urbain et urbain. Dans cette synthèse, 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). Mais les différences sont nettes entre les milieux.

3.3.4. CONCLUSION SUR LA PRODUCTION ORALE

En CM2, la synthèse des régions donne une moyenne de 6,1/10 et des performances très hétérogènes. En troisième, les niveaux individuels, variables, correspondent à une moyenne de 7,9/10. Enfin, en terminale, on observe une moyenne de 8,4/10 et des compétences manifestant une relative uniformisation. En comparant les résultats par degrés de scolarisation, on constate que les moyennes progressent du CM2 à la terminale. Les performances sont également de plus en plus concentrées selon le niveau de scolarisation : dispersées en CM2 et en troisième, elles paraissent homogènes en terminale. La production d'un français oral "de base" est acquise par une minorité au primaire (12,1%), par la moitié des effectifs en troisième (46,3%) et par une majorité en terminale (78,3%).

Les rapports entre les performances des niveaux d'étude, vus au plan général, varient à l'intérieur des zones. Néanmoins, on constate partout leur hiérarchisation.

La forte hétérogénéité des performances caractérise chaque région. Mais les moyennes évoluent selon les milieux : 6,9/10 à Pouni-Zawara-Zamo, 7,2/10 à Koudougou-Réo, 7,5/10 à Fada N'Gourma, et 7,6/10 à Ouagadougou. Si l'on ne retient que les moyennes, 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 et 40% à Ouagadougou.

Les relations entre les milieux observés par degrés de scolarisation sont différentes de celles dégagées au plan général.

On observe en général que les performances des scolaires sont très hétérogènes. Elles renvoient aux niveaux de compétence de 9 à 2 et donnent une moyenne de 7/10. La production d'un français oral "minimal" est assurée pour 31,8% des élèves. Son acquisition est de ce fait minoritaire.

3.4. LA PRODUCTION ÉCRITE

Moyennes individuelles

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
1	5,7	5,6	6	7,9	7,3	7,3	8,4	8,3	7,8	7,5	7,1	7,4	7,3	7,5	8,8	8,7	8,8	8,2	9	8,3	8,5	8,2	8,8	8,8	8,9	8,9	9,5	9
2	5,2	6,3	5,8	6,6	6,4	7,1	7	6,7	7,2	6,5	6,6	7	7,3	7,3	8,5	8,5	8,6	8,2	8,4	8,3	8,1	8,1	8,8	8,3	8,5	8,8	9,4	8,8
3	5	6,1	5,7	6,6	6,2	7,1	6,8	6	6,2	6,5	6,7	6,9	6,9	7,2	8	8	7,8	7,9	8,3	7,8	7,9	8	8,7	8,2	8	8,5	9,1	8,6
4	4,9	5,8	5,3	6,3	5,5	5,5	5,9	5,9	6	6,2	6,7	6,8	6,5	7,1	7,5	7,8	6,3	7,6	8,2	7,8	7,9	8	8,6	7,8	7,9	8,4	9	8,5
5	4,6	4,5	5,1	4,9	5,4	5,3	5,4	5,6	5,7	6	6,6	6,7	6,3	6,6	7	7,3	6,3	7,5	8	7,7	7,7	7,8	7,7	7,8	7,7	8,1	8,8	8,1
6	4,5	4,3	5	4,7	4,9	5,2	5,3	5,1	5,7	5,8	6,2	6,1	6,2	6,6	6,8	7	6,3	7,4	7,6	7,3	7,4	7,4	7,4	7,7	7,6	8,1	8,4	8
7	4,1	3,9	4,9	4,4	4,7	5,2	4,5	5	5,4	5,3	6	5,7	5,9	6,3	6,2	6,7	5,9	7,2	7	7,2	7,4	7,4	7,4	7,6	7,6	7,9	8,2	7,9
8	4	2,6	3,6	3,6	4,4	4,6	4,4	4,8	4,9	5,8	5,7	5,6	5,3	6	5,2	5,3	5,8	7	6	7,1	7,1	7,4	6,8	7,4	7,4	7,2	7	7,7
9	3,9	3,3	3,4	3,4	3,5	4	3,9	4,4	4,1	5,7	5	5,5	4,9	4,8	3,9	4,7	5,4	6,4	5,6	6,6	6,9	7,3	6,4	7	7,3	6,6	6,5	7,5
10	3,1	2,7	3,4	3,3	3,3	3,8	4	4	4,4	3,9	3,6	4,5	4,3	3,1	2,2	4,9	3,9	4,8	6,2	6,9	6,2	6	6,6	6,1	6,2	5,3	7,5	
M	4,5	4,7	4,8	5,2	5,2	5,5	5,5	5,6	5,7	6	6,1	6,1	6,1	6,4	6,5	6,6	6,6	7,1	7,3	7,4	7,6	7,6	7,7	7,7	7,7	7,9	8,1	8,2

Moyennes des classes

Ordre	Niveau	Localité	École	Moyenne
1	CM2	Koudougou-Réo	École de Toukon	4,5
2	CM2	Fada N'Gourma	École Centre A	4,7
3	CM2	Ouagadougou	École Steve Bicko	4,8
4	CM2	Koudougou-Réo	École de Banankyo	5,2
5	CM2	Pouni-Zawara-Zamo	École de Tiodié	5,2
6	CM2	Fada N'Gourma	École Centre B	5,5
7	CM2	Koudougou-Réo	École Song-Taaba	5,5
8	3ème	Fada N'Gourma	Lycée Diaba Lompo	5,6
9	CM2	Fada N'Gourma	École St Joseph	5,7
10	CM2	Fada N'Gourma	École Centre C	6,0
11	CM2	Ouagadougou	École Cité 1200 Logements	6,1
12	CM2	Pouni-Zawara-Zamo	École de Pouni	6,1
13	CM2	Ouagadougou	École Sig-Noghin	6,1
14	CM2	Ouagadougou	École Gounghin nord B	6,4
15	CM2	Koudougou-Réo	École Centre A Koudougou	6,5
16	3ème	Ouagadougou	Lycée Municipal Vénégré	6,6
17	3ème	Fada N'Gourma	Lycée Yenbuaro	6,6
18	3ème	Koudougou-Réo	Lycée Wend-Songda	7,1
19	Terminale 1	Fada N'Gourma	Lycée Diaba Lompo1	7,3
20	3ème	Pouni-Zawara-Zamo	CEG de Pouni	7,4
21	3ème	Pouni-Zawara-Zamo	CEG de Tita	7,6
22	Terminale	Ouagadougou	Lycée Municipal Vénégré	7,6
23	Terminale 2	Fada N'Gourma	Lycée Diaba Lompo2	7,7
24	Terminale	Koudougou-Réo	Lycée Provincial de Koudougou	7,7
25	3ème	Ouagadougou	Lycée PhilippeZinda Kaboré	7,7
26	3ème	Koudougou-Réo	Lycée Provincial de Koudougou	7,9
27	Terminale	Ouagadougou	Lycée PhilippeZinda Kaboré	8,1
28	Terminale	Koudougou-Réo	Lycée Wend-Songda	8,2

3.4.1. RÉSULTATS PAR NIVEAUX D'ÉTUDES

3.4.1.1. CM2

Paliers	8	7	6	5	4	3	2	Moy.
Koudougou	10	10	15	17,5	25	22,5	0	5,4
Fada	0	15	22,5	30	20	10	2,5	5,5
Pouni	0	15	30	25	15	15	0	5,7
Ouagadougou	0	17,5	37,5	22,5	12,5	10	0	5,9
Moyenne	2,9	14,3	25,7	23,6	18,6	14,3	0,7	5,6

En CM2, les performances, éparpillées entre les paliers de compétence de 8 à 2, donnent la moyenne de 5,6/10. Il y a toutefois une certaine concentration autour des niveaux 6 (25,7%), 5 (23,6%) et 4 (18,6%), mais l'ensemble des compétences demeure très hétérogène. Au total, seulement 2,9% des élèves montrent des capacités pour produire un français écrit minimal.

3.4.1.2. Troisième

Paliers	8	7	6	5	4	3	2	Moy.
Fada	15	5	25	35	20	0	0	6,1
Ouagadougou	30	45	10	5	5	0	5	7,2
Koudougou	40	40	15	0	0	5	0	7,5
Pouni	20	60	20	0	0	0	0	7,5
Moyenne	26,3	37,5	17,5	10	6,3	1,3	1,3	7,1

En troisième, l'ensemble des élèves a une compétence de production d'un français écrit égale à 7,1/10. Les niveaux individuels laissent observer leur forte hétérogénéité, fait qui se manifeste par leur distribution entre les paliers de compétence de 8 à 2, avec des pourcentages plus élevés pour les paliers 8 (26,3%), 7 (37,5%) et 6 (17,5%). On ne relève que 26,3% d'élèves capables de produire un français écrit minimal.

3.4.1.3. Terminale

Paliers	9	8	7	6	5	4	Moy.
Fada	5	40	25	20	5	5	7,5
Ouagadougou	20	35	30	10	5	0	7,9
Koudougou	5	40	50	5	0	0	8,0
Moyenne	10	38,3	35	11,7	3,3	1,7	7,8

En terminale, la synthèse des performances des scolaires révèle qu'elles tendent à converger vers les paliers 8 (38,3%) et 7 (35%), mais les niveaux

vont de 9 à 4. La production d'un français écrit fondamental est effective pour 48,3% des élèves.

3.4.2. COMPARAISON DES NIVEAUX D'ÉTUDE

Paliers	9	8	7	6	5	4	3	2	SMIC	Moy.
CM2	0	2,9	14,3	25,7	23,6	18,6	14,3	0,7	2,9	5,6
3ème	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

Les compétences comme leur concentration sont en relation avec les niveaux d'étude. Elles manifestent une certaine homogénéité en terminale tandis qu'en troisième et en CM2, elles sont très hétérogènes. Leur hiérarchisation s'affiche comme suit : 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). Au primaire, les élèves sont très loin d'avoir des compétences pour une production écrite minimale (2,9%). Quant au secondaire, la production d'un français écrit fondamental n'est pas acquise en troisième (26,3%), alors que la moitié seulement des effectifs atteint ce seuil en terminale (48,3%).

3.4.3. RÉSULTATS PAR ZONES

Paliers	9	8	7	6	5	4	3	2	SMIC	Moy.
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

Si l'on examine les pourcentages d'élèves atteignant le SMIC (niveaux 9 et 8 cumulés), 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.

3.4.4. CONCLUSION SUR LA PRODUCTION ÉCRITE

Les CM2, les troisièmes et les terminales enregistrent respectivement des moyennes de 5,6, 7,1 et 7,8/10 en production écrite. Les compétences linguistiques comme leur concentration sont en relation avec les niveaux d'étude. Elles manifestent une certaine homogénéité en terminale tandis qu'en troisième et en CM2, elles sont très hétérogènes. Elles se développent très sensiblement du CM2 à la troisième, seuil à partir duquel leur évolution devient moins sensible. Au primaire, les élèves sont très loin d'avoir des compétences "minimales" en production écrite (2,9%). Quant au secondaire, la production d'un français écrit "fondamental" n'est guère acquise, malgré une progression de la troisième à la terminale (passant de 26,3% à 48,3%).

Un rapprochement des niveaux de scolarisation à l'intérieur de chaque zone fait apparaître ce même "comportement" des compétences quant à leur hiérarchisation.

Par région, on aboutit aux moyennes suivantes allant de 6,4 (Fada) à 7 (Ouagadougou). On peut en déduire que les compétences sont relativement hiérarchisées à l'avantage du milieu urbain. Ce développement des performances s'explique notamment par les disparités qui prévalent entre les milieux au CM2. Quel que soit le milieu, la production d'un français écrit fondamental n'est acquise que par une très faible minorité. Quasi-absente en contexte rural (10% à Pouni-Zawara-Zamo), elle est à peine observable en contexte urbain (21,1% à Ouagadougou) ou semi-urbain (26,3% à Koudougou-Réo et 15,1% à Fada N'Gourma). Dans chaque milieu, les niveaux individuels sont très hétérogènes. En zone rurale, la dispersion des performances individuelles est attribuable au CM2, puisqu'elles sont homogènes en troisième. En revanche, dans le milieu semi-urbain ou urbain, le CM2 n'a pas le monopole de la dispersion. Si dans la localité de Koudougou-Réo, la forte hétérogénéité des niveaux individuels est imputable au CM2, à Fada N'Gourma, par contre, la divergence se constate aussi bien au primaire qu'au secondaire. En ce qui concerne le milieu urbain, à Ouagadougou, c'est sur les niveaux d'étude initial et terminal que l'on constate la non concentration des performances. Ainsi, dans le contexte rural, l'homogénéité des compétences est fonction des degrés de scolarisation, contrairement aux cas des contextes urbain et semi-urbain.

Au plan général, la moyenne est de 6,5/10. Elle indique que seulement 19,2% des scolaires montrent des compétences linguistiques "de base" en production écrite, les performances individuelles étant très hétérogènes.

3.5. LES COMPARAISONS DES TYPES DE COMPÉTENCE

Le barème des notations étant équilibré entre les différents types de compétence, la comparaison est indiquée.

3.5.1. NIVEAUX D'ÉTUDE

3.5.1.1. CM2

Paliers	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	SMIC	Moy.
PE	0	0	2,9	14,3	25,7	23,6	18,6	14,3	0,7	0	0	2,9	5,6
PO	0	0	12,1	16,4	35,7	22,1	9,3	2,9	1,4	0	0	12,1	6,1
CE	5	8,6	16,4	20,7	12,9	11,4	11,4	3,6	7,1	1,4	1,4	30	6,5
CO	8,6	50	27,1	9,3	2,9	0,7	0	1,4	0	0	0	85,7	8,9

En CM2, les élèves sont nettement plus compétents en compréhension orale (8,9/10) que dans les autres formes de compétences. C'est en production écrite qu'ils montrent les plus faibles niveaux (5,6/10). La compréhension orale se distingue aussi quant à la concentration des performances : à peu près convergentes en compréhension orale (paliers 9 et 8), elles sont très divergentes ailleurs.

3.5.1.2. TROISIÈME

Paliers	10	9	8	7	6	5	4	3	2	SMIC	Moy.
PE	0	0	26,3	37,5	17,5	10	6,3	1,3	1,3	26,3	7,1
PO	0	8,8	37,5	37,5	12,5	3,8	0	0	0	46,3	7,9
CE	46,3	37,5	10	6,3	0	0	0	0	0	93,8	9,5
CO	42,5	50	7,5	0	0	0	0	0	0	100	9,7

En troisième, les performances individuelles sont meilleures en compréhension qu'en production, à l'oral qu'à l'écrit. Elles affichent des convergences plus marquées dans le même ordre : CO > CE > PO > PE.

3.5.1.3. TERMINALE

Paliers	10	9	8	7	6	5	4	SMIC	Moy.
PE	0	10	38,3	35	11,7	3,3	1,7	48,3	7,8
PO	0	18,3	60	18,3	3,3	0	0	78,3	8,4
CE	73,3	20	6,7	0	0	0	0	100	9,8
CO	55	45	0	0	0	0	0	100	9,8

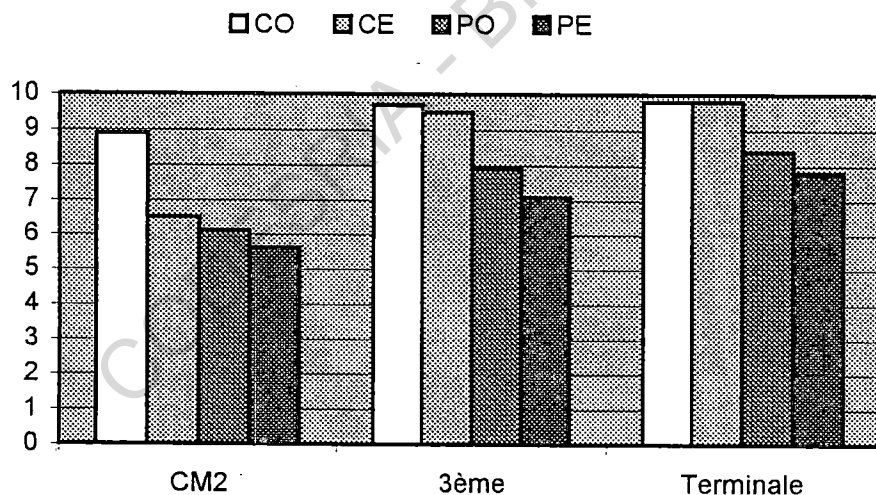
En terminale, les scores sont meilleurs en compréhension qu'en production, à l'oral qu'à l'écrit. Les performances sont plus concentrées que pour les autres niveaux de scolarisation.

3.5.2. TYPES DE COMPÉTENCE

Moyennes générales

	CO	CE	PO	PE
CM2	8,9	6,5	6,1	5,6
3ème	9,7	9,5	7,9	7,1
Terminale	9,8	9,8	8,4	7,8

Figure 1. Types de compétence et niveaux de scolarisation



Quatre observations d'ordre général s'imposent d'emblée :

- la logique est totalement observée puisque la hiérarchie est toujours respectée : Terminale > Troisième > CM2 ;
- l'autre logique concerne les types de compétence puisque l'ordre est toujours le même : CO > CE > PO > PE ;

- Le seuil de 8/10 est atteint en CM2, uniquement en CO ; ce même seuil est atteint en 3ème, uniquement pour la compréhension ; enfin, en terminale, c'est seulement en PE que le seuil n'est pas atteint.

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.

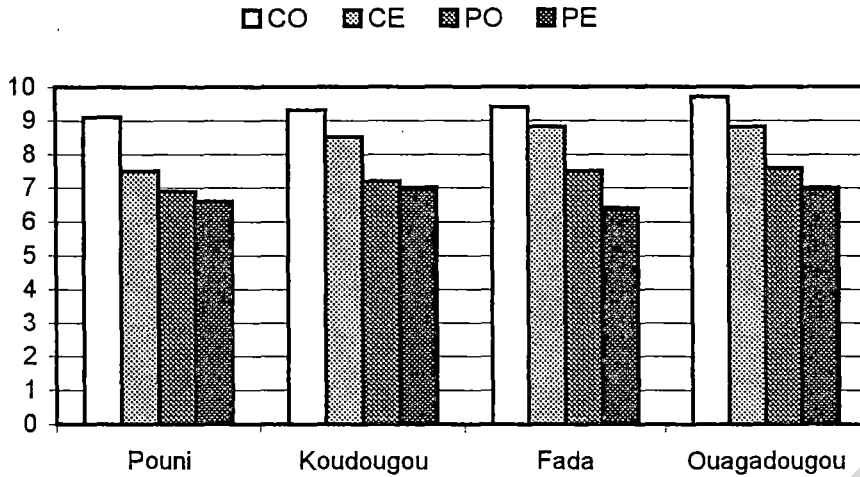
De ce fait, les différences entre les types de compétence tendent à s'estomper au fur et à mesure de l'avancée des études. En conclusion, les rapports inter-compétences, relativement constants, montrent que les meilleures compétences sont "passives" (compréhension), et les niveaux, meilleurs à l'oral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

3.5.3. TYPES DE MILIEUX

Moyennes

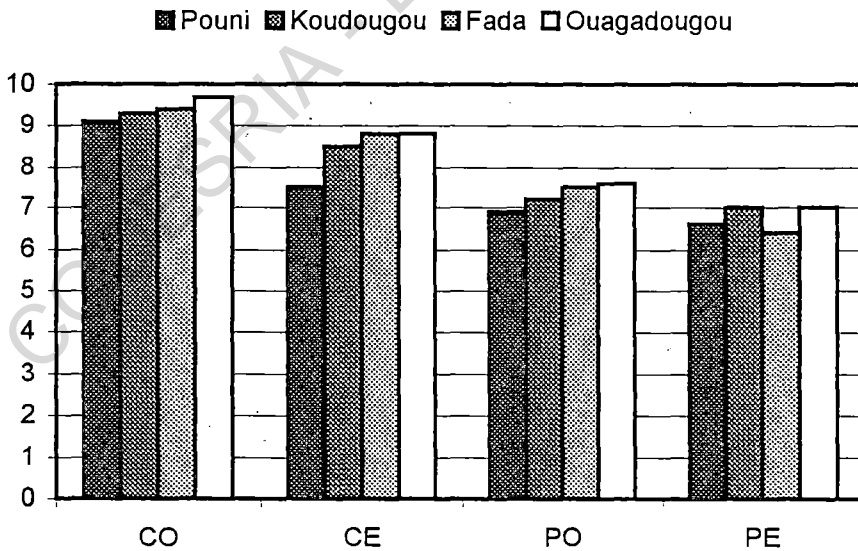
	CO	CE	PO	PE
Pouni	9,1	7,5	6,9	6,6
Koudougou	9,3	8,5	7,2	7,0
Fada	9,4	8,8	7,5	6,4
Ouagadougou	9,7	8,8	7,6	7,0

Figure 2. Ordre des types de compétence par localités



Dans ce tableau, il apparaît clairement que les types de compétence se situent toujours dans le même ordre : $CO > CE > PO > PE$, quel que soit le milieu.

Figure 3. Ordre des localités par types de compétence



La hiérarchisation des milieux (urbain, semi-urbain, rural) paraît bien établie puisque l'ordre est presque toujours : $Pouni < Koudougou < Fada < Ouagadougou$ (sauf pour la PE où 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 CO, et cela dans tous les milieux. Les capacités pour une CE 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 PE.

3.5.4. CONCLUSION SUR LES TYPES 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.

3.6. SYNTHÈSE : LES NIVEAUX EN FRANÇAIS

Moyennes individuelles

	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	25	26	27	28
1	7,5	7,3	7,6	6,8	7,9	8,3	7,7	8,0	8,4	8,9	8,9	8,1	8,5	8,6	8,9	9,4	8,9	9	9	9,4	9,4	9,4	9,2	9,2	9,3	9,3	9,5	9,6
2	7,4	7,1	7,4	7,7	7,9	7,9	7,4	7,7	7,9	8,0	8,4	8	8,2	8,5	8,8	8,8	8,8	8,9	9	9,2	9,3	9,2	9,2	9,1	9,2	9,2	9,3	9,5
3	6,5	6,9	6,8	7,2	6,6	7,4	7,3	7,6	7,3	7,9	8,0	7,7	7,8	8,4	8,6	8,5	8,5	8,6	8,8	9,1	8,9	9,1	9,2	9,1	9,2	9,1	9,2	9,4
4	6,3	6,6	6,4	7,0	6,5	7,2	7,2	6,9	7,3	7,4	7,7	7,5	7,6	8,4	8,4	8,5	8,5	8,4	8,7	8,9	8,8	9,1	9,2	9,0	8,9	9,1	9,2	9,4
5	6,1	6,5	6,3	6,7	6,5	6,9	7,1	6,9	7,0	7,2	7,3	7,5	7,5	8,3	8,2	8,3	8,4	8,4	8,6	8,8	8,7	8,9	9,0	9,0	8,9	9,1	9,1	9,4
6	6	6,2	5,7	5,7	6,1	6,4	6,9	6,9	6,9	7,1	7,3	6,9	7,4	7,9	8,0	8,3	8,3	8,3	8,5	8,8	8,7	8,9	8,9	8,9	8,9	9,0	9,0	8,8
7	6,4	6,0	5,7	5,2	6,0	6,8	6,8	6,9	6,5	6,8	7,1	6,9	6,9	7,5	7,7	8,2	8,3	8,1	8,4	8,5	8,5	8,8	8,8	8,9	8,8	8,8	8,9	8,8
8	4,6	5,5	5,4	4,8	5,5	5,9	6,5	6,3	6,4	6,7	5,7	6,8	6,8	6,9	7,6	8,1	8,3	7,8	8,4	8,1	8,3	8,5	8,7	8,6	8,8	8,8	8,6	8,7
9	4,5	4,5	5,4	4,7	5,4	5,8	5,8	5,7	5,4	5,9	5,7	6,4	6,6	6,8	7,5	7,7	8,2	7,8	8,3	7,8	8,1	8,4	8,4	8,6	8,7	8,6	8,5	8,6
10	4,2	4,2	5,2	4,0	4,3	5,5	5,6	5,3	5,4	5,0	5,2	5,7	6,3	6,3	7,2	7,6	7,2	7,8	8	7,4	8,1	8,2	8,0	8,5	8,3	8,3	8,4	8,1
M	6,9	6,1	6,2	6,2	6,3	6,7	6,8	6,8	6,9	7,1	7,1	7,2	7,4	7,7	8,1	8,3	8,3	8,3	8,6	8,6	8,7	8,8	8,9	8,9	8,9	8,9	9,0	9,0

Moyennes générales des écoles

Ordre	Niveau	Localité	Écoles	Moyenne
1	CM2	Pouni-Zawara-Zamo	École Tiodié	5,9
2	CM2	Koudougou-Réo	École Toukon	6,1
3	CM2	Ouagadougou	École Steve Bicko A	6,2
4	CM2	Koudougou-Réo	École Banankyo	6,2
5	CM2	Koudougou-Réo	École Song-Taaba	6,3
6	CM2	Fada N'Gourma	École Centre A	6,7
7	CM2	Ouagadougou	Cité 1200 logements	6,8
8	CM2	Fada N'Gourma	École St Joseph	6,8
9	CM2	Fada N'Gourma	École Centre C	6,9
10	CM2	Fada N'Gourma	École Centre B	7,1
11	CM2	Koudougou-Réo	École Centre A (Koudougou)	7,1
12	CM2	Pouni-Zawara-Zamo	École de Pouni	7,2
13	CM2	Ouagadougou	École Sig-Noghin	7,4
14	CM2	Ouagadougou	École Goughin Nord B	7,7
15	3ème	Fada N'Gourma	Lycée Diaba Lompo	8,1
16	3ème	Fada N'Gourma	Lycée Privé Yenbuaro	8,3
17	3ème	Koudougou-Réo	Lycée Wend-Songda	8,3
18	3ème	Pouni-Zawara-zamo	CEG de Pouni	8,3
19	3ème	Pouni-Zawara-Zamo	CEG de Tita	8,6
20	3ème	Ouagadougou	Lycée Municipal Vénégré	8,6
21	3ème	Koudougou-Réo	Lycée Provincial de Koudougou	8,7
22	3ème	Ouagadougou	Lycée Philippe Zinda Kaboré	8,8
23	Terminale	Fada N'Gourma	Lycée Diaba Lompo 1	8,9
24	Terminale	Koudougou-Réo	Lycée Wend-Songda	8,9
25	Terminale	Ouagadougou	Lycée Municipal Vénégré	8,9
26	Terminale	Koudougou-Réo	Lycée Provincial de Koudougou	8,9
27	Terminale	Fada N'Gourma	Lycée Diaba Lompo 2	9,0
28	Terminale	Ouagadougou	Lycée Philippe Zinda Kaboré	9,0

3.6.1. RÉSULTATS PAR NIVEAUX D'ÉTUDE

3.6.1.1. CM2

Paliers	8	7	6	5	4	SMIC	Moy.
Pouni	10	25	40	10	15	10	6,6
Koudougou	10	27,5	27,5	20	15	10	6,4
Fada	12,5	32,5	30	25	0	12,5	6,9
Ouagadougou	17,5	32,5	32,5	17,5	0	17,5	7,0
Moyenne	12,9	30	31,4	19,3	6,4	12,9	6,7

En CM2, les niveaux relèvent des paliers de compétence allant de 8 à 4 avec une fréquence plus importante des paliers 6 et 7 (31,4% et 30%). Ils sont donc très hétérogènes. La moyenne générale est de 6,7/10. Il en résulte qu'uniquement 12,9% des élèves de CM2 possèdent le SMIC francophone.

3.6.1.2. TROISIÈME

Paliers	9	8	7	SMIC	Moy.
Pouni	15	70	15	85	8,5
Koudougou	10	85	5	95	8,5
Fada	5	65	30	70	8,2
Ouagadougou	35	55	10	90	8,7
Moyenne	16,3	68,8	15	85,1	8,5

En troisième, les niveaux individuels relèvent des paliers de compétence 9, 8 et 7 mais beaucoup plus du palier 8 (68,8%). Ils sont donc assez uniformes et donnent une moyenne de 8,5/10. Le SMIC est atteint par 85,1% des élèves.

3.6.1.3. TERMINALE

Paliers	9	8	SMIC	Moy.
Koudougou	55	45	100	8,9
Fada	55	45	100	9
Ouagadougou	40	60	100	9
Moyenne	50	50	100	9

En terminale, les compétences relèvent des seuls niveaux 9 et 8 (50% chacun), manifestant ainsi leur forte homogénéisation. La moyenne générale est de 9/10. La totalité des élèves de terminale atteint le SMIC francophone.

3.6.2. COMPARAISON DES NIVEAUX D'ÉTUDE

Paliers	9	8	7	6	5	4	SMIC	Moy.
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

La maîtrise de la langue française est très hétérogène en 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'amélioration⁷⁸. 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" (niveaux très faibles et hétérogènes). (Barreteau et A. Yaro, 2000b).

3.6.3. RÉSULTATS PAR ZONES

Paliers	9	8	7	6	5	4	SMIC	Moy.
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

Une certaine hiérarchie s'établit entre les milieux, les niveaux progressant sensiblement du milieu rural au milieu urbain⁷⁹. En zone urbaine, les francophones confirmés représentent une proportion légèrement supérieure à la moyenne (56,3% à Ouagadougou).

⁷⁸ 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.

⁷⁹ Le cas de Pouni doit être considéré à part puisqu'il n'y a pas de lycées dans cette zone.

3.6.4. CONCLUSION SUR LES NIVEAUX DE FRANÇAIS

Pour mieux cadrer notre conclusion générale, nous rapporterons toutes les données en comparant les types de compétence et les niveaux de scolarisation, d'une part, les types de compétence et les résultats par localités, d'autre part. Les premiers chiffres synthétisent les moyennes (sur dix), tandis que les seconds rapportent les pourcentages d'élèves ayant obtenu une moyenne égale ou supérieure à 8/10 (SMIC).

Types de compétence et niveaux de scolarisation

- Moyennes

	CM2	3ème	Terminale	Moyenne
PE	5,6	7,1	7,8	6,5
PO	6,1	7,9	8,4	7,0
CE	6,5	9,5	9,8	8,0
CO	8,9	9,7	9,8	9,3
Moyenne	6,7	8,5	9	7,7

- Pourcentages de SMIC

	CM2	3ème	Terminale	Moyenne
PE	2,9	26,3	48,3	19,2
PO	12,1	46,3	78,3	36
CE	16,4	93,8	100	63,2
CO	27,1	100	100	92,8
Moyenne	12,9	85,1	100	54,2

Types de compétence et types de milieux

- Moyennes

	Pouni	Koudougou	Fada	Ouagadougou	Moyenne
PE	6,6	7,0	6,4	7,0	6,5
PO	6,9	7,2	7,5	7,6	7,0
CE	7,5	8,5	8,8	8,8	8,0
CO	9,1	9,3	9,4	9,7	9,3
Moyenne	7,6	7,9	8,0	8,2	7,7

- Pourcentages de SMIC

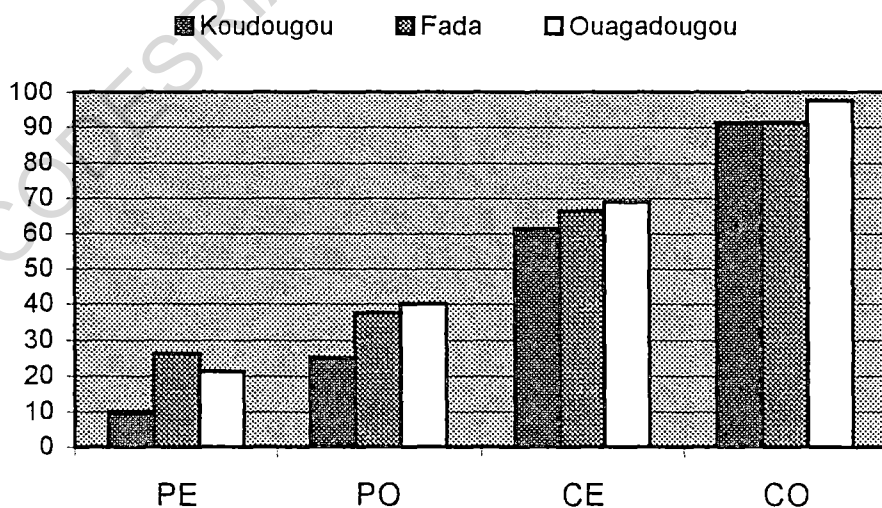
	Pouni	Koudougou	Fada	Ouagadougou	Moyenne
PE	15,1	10	26,3	21,3	19,2
PO	17,5	25	37,5	40	31,8
CE	50	61,4	66,3	68,9	63,2
CO	90	91,3	91,4	97,5	92,8
Moyenne	47,5	53,8	48,8	56,3	54,2

Les progressions PE < PO < CE < CO et CM2 < 3ème < Terminale sont tout à fait évidentes dans les deux premiers tableaux ci-dessus. À l'école primaire, les niveaux sont fort hétérogènes ; la moyenne générale est de 6,7/10, et 12,9% des scolaires possèdent le "seuil minimal individuel de compétence francophone". En troisième, les compétences sont plus uniformes ; leur moyenne est de 8,5/10 ; 85,1% des collégiens atteignent le SMIC. En terminale, les niveaux se caractérisent par une forte homogénéité ; la moyenne est de 9/10, la totalité des lycéens atteignant le SMIC francophone.

Au primaire, on a plutôt affaire à des "francophones débutants" ou "francophones potentiels". Le français "de base" y est acquis, essentiellement de manière passive (compréhension orale). Au secondaire, les élèves sont des "francophones confirmés" ou "réels" (surtout à partir de la troisième). Les faits semblent suggérer que pour posséder un minimum linguistique (en français), par le biais de l'école, il conviendrait de poursuivre sa scolarité jusqu'au secondaire, de "s'accrocher" au moins jusqu'en troisième.

Pour apprécier les rapports entre les types de compétence et les milieux, il convient d'écartier la zone de Pouni (où n'étaient pris en compte que des élèves de CM2 et de 3ème). Maintenant, ne considérant que les localités de Koudougou, Fada et Ouagadougou, on peut représenter les données du tableau ci-dessus par le tableau suivant :

Figure 4. Types de compétence et milieux



À travers ce graphique, on perçoit fort bien que le pourcentage d'élèves ayant obtenu une note égale ou supérieure à 8/10 suit une courbe croissante :

PE < PO < CE < CO. Par ailleurs, les scores suivent également des courbes croissantes de Koudougou à Fada N'Gourma et à Ouagadougou (sauf pour la PE). Il semble y avoir une certaine corrélation entre le milieu et les niveaux de français.

3.7. CONCLUSION DU TROISIÈME CHAPITRE

En conclusion, au vu des résultats de notre enquête, le test d'Abidjan, qui nous a permis d'évaluer les compétences linguistiques des scolaires, appelle quelques commentaires.

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

L'idée sous-jacente des concepteurs du test était de démontrer que le niveau de français des élèves, en Afrique "francophone", est très faible et donc qu'il faudrait sérieusement réviser les pratiques didactiques, notamment en développant des méthodes audio-visuelles (nous reviendrons sur ce point ultérieurement). Pour appuyer cette assertion, ils s'appuient sur des résultats d'évaluation et des rapports, comme pour exemple ce rapport fait au Sénat français par la Commission des affaires culturelles en avril 1994 : "*Au sein de l'espace francophone, la proportion réelle de personnes aptes à utiliser le français comme langue d'usage reste extrêmement faible*" (Chaudenson, 1995 : 10)⁸⁰. Pourtant, dans le contexte du Burkina Faso, nous sommes arrivés à la conclusion que la CO est acquise en CM2, la CE et la PO en troisième, et

⁸⁰ Souligné par l'auteur.

la PE 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 les troisièmes. Il est trop fort pour les CM2 et est dépassé par les terminales. 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, cela est indiscutable. Mais au secondaire, les élèves finissent par être détenteurs d'un "français de base", et cela s'observe nettement à partir de la troisième. Ils entrent alors dans le cercle des "francophones confirmés".

Pour comprendre ce "retard" des élèves à atteindre le SMIC francophone, il faut rappeler, encore une fois, la situation du Burkina Faso et de nombreux pays africains, 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, pour des pays comme le Cameroun (surtout la partie méridionale), le Gabon ou le Congo.

En dépit du fait que les auteurs du test estiment que, dans la plupart des pays francophones d'Afrique, les connaissances que l'on cherche à faire acquérir aux élèves de l'école primaire se situent au-delà du SMIC, nous estimons que, dans le cas du Burkina Faso où le français enseigné provient du "français fondamental", les compétences constitutives de ce "niveau seuil" sont comparables à celles visées à la fin du cycle primaire. Autrement dit, le français qui ressort des programmes et les compétences requises pour le SMIC nous semblent assez proches. Du reste, les unités et structures linguistiques figurant dans les épreuves de compréhension et de production guidée (exercices A, B, C, E, F, G) tout comme celles produites par les élèves en répondant aux épreuves de production orale et écrite libre (exercices D et H) sont des éléments des contenus des programmes. De ce fait, nous trouvons que les résultats de la présente évaluation donnent des indications sur la réalisation des objectifs poursuivis dans le cycle primaire. Il apparaît donc qu'évaluer les scolaires de CM2 dans le pays avec ledit test revient à prendre la mesure de la réalisation des objectifs assignés à l'enseignement du français. Évidemment, on ne peut être que déçu de la faiblesse des niveaux en CM2, mais là encore, il faut bien situer l'enseignement du français dans le contexte socioculturel et éducatif du Burkina Faso. Ne pas oublier, par exemple, l'absence de bain linguistique 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...).

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. 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 comparaison, on pourrait alors mieux apprécier la situation du Burkina. Il est évident que nous n'avons pas les moyens de nous lancer dans une telle opération. Nous n'avons pas pu bénéficier non plus des résultats des tests menés dans quelques pays francophones par l'équipe de Chaudenson.

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, en compréhension qu'en production, d'autre part⁸¹. Il paraît assez logique que l'acquisition 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 dans 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 texte (phrases, mots...) : 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. Les "vrais" francophones doivent être des lettrés. Dans ce jeu, les jeunes élèves de CM2 ne sont pas favorisés : ils écrivent très peu et ils commencent seulement à maîtriser, oralement, la langue officielle.

Dans ce chapitre qui est le noyau du présent travail, nous avons essayé d'analyser les types et les niveaux de compétence en français des scolaires en distinguant les niveaux d'étude et les milieux, avant d'opérer les synthèses. Notre objectif était de dégager les principales tendances.

Nous avons pu relever la faiblesse du niveau des scolaires à l'école primaire. Ils maîtrisent mal la langue si bien qu'en français minimal, ils peuvent, généralement, comprendre ce qui est dit et, parfois, ce qui est écrit. Les acquisitions imparfaites et insuffisantes du lexique et de la grammaire font que, souvent, ils ne parviennent pas à s'exprimer correctement à l'oral. Il leur arrive même de proposer des énoncés à déchiffrer, dans des situations rappelant les

⁸¹ Les résultats cadrent bien avec la méthode CLAD mais pas avec la méthode IPB qui vise tous les types de compétence.

jeux de rébus. Leurs productions écrites affichent encore plus de déficiences et de "fautes" si bien que cela déteint sur l'accès aux contenus.

Face à une telle situation, on ne peut qu'être curieux d'en connaître les raisons, les "déterminants". Nous allons développer cette problématique dans le chapitre suivant.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

CHAPITRE 4

DÉTERMINANTS DES COMPÉTENCES

CODESRIA - BIBLI

À partir des résultats de l'évaluation des compétences en français des scolaires que nous venons de présenter, notre objectif est maintenant d'essayer de cerner quels en sont les déterminants, en distinguant toujours les milieux et les niveaux d'étude.

Les diverses méthodes d'enquête employées nous ont permis d'aboutir à des résultats qui ne prétendent pas rendre une image totalement objective (la totalité des déterminants, leur poids réel) mais de donner une mesure approchante d'une réalité fort complexe et difficile à appréhender.

Dans le principe, nous nous attendions à une certaine disparité entre les milieux (urbain, semi-urbain et rural) ou entre les degrés de scolarisation (CP, CE, CM). Le moment venu, nous essaierons de tirer des conclusions sur ce plan.

Les enquêtes menées se voulaient représentatives de manière à pouvoir en tirer des indications à l'échelle nationale. Cependant, bien que le système éducatif du Burkina Faso soit très centralisé, il est clair que les tendances que nous avons observées, dans les localités précises où nous nous sommes rendu, ne sont pas directement extrapolables d'une zone à l'autre, les conditions dans lesquelles se déroule l'éducation scolaire présentant de fortes disparités régionales, notamment au niveau des zones non urbaines. Nous rendrons compte des conclusions en les considérant donc comme des indicateurs, comme des tendances que l'on s'attendrait à retrouver dans les autres localités (en distinguant toujours les milieux urbains, semi-urbains et ruraux).

Nous examinerons et mesurerons successivement les points de vue des encadreurs, des enseignants, des scolaires et des déscolarisés. Enfin, nous essaierons de déterminer quelle est la place qu'occupe la langue française au sein des régulateurs des compétences. Ces divers développements nous conduiront à la question essentielle des déterminants des compétences linguistiques en français des scolaires.

4.1. POINTS DE VUE DES ENCADREURS

Nous avons touché toutes les neuf circonscriptions de Ouagadougou et l'unique circonscription de Pouni-Zawara-Zamo. À Koudougou comme à Réo, une seule des deux inspections que comptait chacune de ces localités nous a intéressé. En somme, les entretiens ouverts se sont déroulés dans douze circonscriptions et en deux passages, sur un intervalle de deux ans. Les résultats ainsi obtenus ont d'abord été transposés en "motifs", regroupés par la suite en "classes de motifs".

Nous dégagerons les similitudes mais aussi les différences par zones, tant au niveau des facteurs des réussites que des causes des échecs. Nous comparerons ensuite les déterminants. Nous présenterons les données en les classant par ordre d'importance. L'importance des déterminants se fondera sur leurs occurrences (nombre de fois que les inspections les ont cités).

4.1.1. FACTEURS DES RÉUSSITES SCOLAIRES

Facteurs des réussites scolaires exprimés par les encadreurs

- * O : Ouagadougou
- K : Koudougou
- R : Réo
- P : Pouni

N°	Classes de motifs	O	K	R	P	TOT / 75
1	Rôle des enseignants	16	4	2	2	24
2	Méthodes et pratiques pédagogiques	10	3	2	2	17
3	Profils socio-économiques ou culturels des parents	7	2	2	2	13
4	Motivation des élèves	4	4	2	1	11
5	Infrastructures et matériel	2	0	1	2	5
6	Faits individuels des élèves	4	0	0	0	4
7	Faits administratifs	1	0	0	0	1

Malgré le nombre limité de réponses, il semble que les mêmes motifs apparaissent dans une hiérarchie peu variable d'un milieu à l'autre. Quatre facteurs principaux se dégagent : le rôle des enseignants, les méthodes et

pratiques pédagogiques, le profil socio-économique et culturel des parents et, enfin, la motivation des élèves (soit, au total, 65 réponses sur 75 items).

Dans les effets positifs des méthodes et pratiques pédagogiques, les encadreurs ont souligné l'importance des bonnes collaborations entre les maîtres eux-mêmes, entre ces derniers et les parents, comme entre les maîtres et les élèves (relations pédagogiques, échanges). La formation continue est primordiale : suivi des prestations des enseignants par les encadreurs (notamment les conseillers), réunions de groupes d'animation pédagogique (GAP), séminaires, ateliers ou conférences pédagogiques, sont cités dans toutes les inspections. Les inspecteurs et les conseillers pédagogiques soulignent l'importance de la dotation des élèves en fournitures ou des écoles en matériels didactiques⁸², la nécessaire limitation des effectifs d'élèves, le fait que des enseignants jouent bien leur rôle, la motivation des élèves ainsi que les profils socio-économiques ou culturels (scolarisés ou attachés à l'école) favorables des parents qui leur permettent d'aider (suivre) les enfants en veillant à ce qu'ils travaillent bien, en les aidant à apprendre, en leur donnant des conseils ou en les encourageant... ou de bien les équiper.

Mais on relève aussi quelques disparités entre les localités. Concernant les méthodes pédagogiques, le milieu non rural se singularise par la pédagogie de groupes, qui n'est pas encore pratiquée en campagne⁸³, la formation continue des maîtres, le rôle des répétiteurs, qui sont absents des campagnes et le concours de l'excellence⁸⁴, qui entretient une émulation notamment dans les écoles des centres urbains. Ce milieu se singularise aussi par le contrôle (de nature "policière") du travail des maîtres, le souci d'assurer une continuité aux cours et la motivation des maîtres par des salaires encourageants, dans certains établissements privés laïcs. En général, les établissements privés sont quasiment inexistantes dans les zones rurales. Le milieu urbain se particularise par le renforcement de l'encadrement des maîtres (les ratios conseillers-instituteurs principaux détachés sont plus élevés en ville) et, dans les écoles privées laïques, par le choix de stratégies d'enseignement en prenant en

⁸² En plus des dotations traditionnelles de l'État, les écoles des villes comme des villages reçoivent des dons divers des ONG, des communautés étrangères jumelées, des personnalités morales ou politiques...

⁸³ Peut-être que dans le jeu des affectations, des enseignants l'y introduiront.

⁸⁴ Débuté en 1995, il acquiert progressivement de l'ampleur. Actuellement, il touche de plus en plus d'écoles en campagne.

compte les épreuves aux examens du CEP et/ou de l'entrée en sixième ou par la priorité accordée aux rendements⁸⁵.

Dans les arguments développés par les encadreurs, quelques faits individuels (les encouragements de nature particulière d'un parent par exemple) ont été cités uniquement pour le milieu urbain. Cela doit être interprété dans le sens qu'ailleurs, ces facteurs sont négligeables : ils ne sont guère remarqués. Quant aux faits administratifs (stabilité des maîtres en les maintenant pendant plusieurs années à leur poste), ils sont à peine cités comme des atouts.

Les motifs varient donc sensiblement d'une zone à l'autre, mais cela reste peu perceptible en l'absence de pourcentages vraiment significatifs⁸⁶. La hiérarchisation des critères varie peu. En outre, les motifs valables pour toutes les zones sont non seulement nombreux (5 sur 7) mais, de plus, ce sont souvent les principaux facteurs cités. La situation se caractérise donc par une relative convergence.

De manière générale, les facteurs de réussite apparaissent bien hiérarchisés. En effet, après le rôle des enseignants (24 occurrences) interviennent les avantages des méthodes et pratiques pédagogiques (17), puis les profils socio-économiques ou culturels des parents (13) et la motivation des élèves (11). On relève ensuite, de manière moins importante, des atouts liés aux infrastructures ou au matériel (5), des faits particuliers à certains élèves (4) et des avantages de type administratif (1).

⁸⁵ Le fait est appelé "principe du rendement" dans les circonscriptions de Ouagadougou. Il renvoie à la perpétuelle et urgente poursuite, par des établissements privés, de meilleurs scores possibles tant au CEP qu'à l'entrée en sixième mais également aux évaluations trimestrielles, à des fins publicitaires ou de séduction des parents. Pour ce faire, on adopte des méthodes répétitives, on utilise les "stratégies des examens" tout en faisant bien comprendre aux enseignants des raisonnements du genre : "soit les taux de réussite sont excellents, soit on est licencié". Sous une telle pression et avec la saturation du marché du travail, ils sont contraints de chercher à ne pas trahir les attentes. Selon nos témoins, ces stratégies garantissent de meilleurs scores au CEP, certes, mais leur efficacité pédagogique reste discutable. Les inconvénients du principe sont visibles au secondaire : nombre de scolaires qui en sont issus en souffriraient. Le phénomène mériterait d'être étudié.

⁸⁶ Le nombre de circonscriptions considérées par localité étant limité, le calcul des pourcentages n'était pas indiqué.

4.1.2. CAUSES DES ÉCHECS SCOLAIRES

Causes des échecs scolaires exprimées par les encadreurs

N°	Classes de motifs	O	K	R	P	TOT / 104
1	Rôle des enseignants	19	0	2	1	22
2	Infrastructures et matériel	11	2	2	2	17
3	Méthodes et pratiques pédagogiques	9	4	2	2	17
4	Capacités à apprendre	9	4	2	2	17
5	Profils socio-économiques ou culturels des parents	9	3	2	2	16
6	Motivation des élèves	1	3	1	2	7
7	Faits individuels des élèves	1	1	2	1	5
8	Faits administratifs	1	1	0	1	3

Sur 104 réponses répertoriées, la grande majorité des arguments (89 items) se concentre sur les cinq causes suivantes : le rôle des enseignants, les problèmes d'infrastructure et de matériel, les méthodes et pratiques pédagogiques, les capacités intellectuelles des élèves et, enfin, le profil socio-économique ou culturel des parents.

Dans tous les contextes, des causes d'ordre matériel sont évoquées, soit la dotation insuffisante des écoles, soit le mauvais état ou le manque de locaux, ou encore l'épreuve des longues distances à surmonter quotidiennement par les élèves. On donne également des raisons de type pédagogique : les programmes sont considérés comme trop lourds (ils contiennent trop de notions à enseigner, les séances sont nombreuses) et inadaptés du fait de la non prise en compte des réalités socioculturelles ou linguistiques des élèves. La méthode IPB, quelquefois mal pratiquée (notamment en lecture et en écriture au cours préparatoire), apparaît, à tort ou à raison, comme une cause d'échec. On fait remarquer également que la formation continue est, en fait, fort discontinuë ou insuffisante sur le terrain : elle devrait renforcer les acquis de la formation initiale et faire connaître les changements ou les innovations qui ont cours dans la pédagogie des disciplines. De même, on nous a signalé parfois de mauvaises collaborations entre les maîtres ou entre les maîtres et les parents. Des perturbations surviennent dans des circonstances heureuses (par exemple, le FESPACO et le SIAO⁸⁷ à Ouagadougou, ou les cérémonies de masques à Pouni-Zawara-Zamo) mais aussi dans des situations de conflits (remous socio-politiques et mouvements d'étudiants entre autres). Avec cela, les programmes

⁸⁷ Festival panafricain du cinéma de Ouagadougou (créé en 1969) et Salon international de l'artisanat de Ouagadougou (en 1983).

(toutes matières d'enseignement confondues) sont surchargés et les leçons sont difficiles à épuiser.

Bien d'autres problèmes pédagogiques sont partagés dans les différentes régions. Selon les encadreurs, les scolaires auraient une pratique insuffisante du français (au profit des langues nationales) et une maîtrise imparfaite du système de la langue (prononciation, lexicale, grammaire)⁸⁸, de la lecture et de l'écriture (mécanismes, lecture non courante). Pour les inspecteurs, la faiblesse des pratiques du français n'est pas de nature à favoriser son acquisition : cela en constitue un obstacle. Il y a donc un problème de pratique au quotidien, la langue d'enseignement-apprentissage n'assurant pas la permanence et l'efficacité des échanges entre les maîtres et les élèves. On se retrouve donc avec des déficiences dans les capacités à apprendre.

Des paramètres d'ordre relationnel renvoient aux manques d'attachement des parents à l'école. Les faibles revenus (avec leurs conséquences sur l'alimentation des enfants, sur leur équipement...) ou l'analphabétisme des parents viennent aggraver la situation.

Les difficultés administratives portent sur l'insuffisance des moyens (mobyettes) ou de carburant dont disposent les encadreurs pour se rendre dans les écoles, notamment dans celles qui sont éloignées des circonscriptions. On comprend que le suivi des maîtres en pâtit.

En plus, il est reproché à certains enseignants de ne pas jouer pleinement leur rôle par manque de détermination. Les mauvais profils⁸⁹ constatés ici et là entraînent de mauvaises prestations. Dans le jeu des affectations, les encadreurs relèvent une instabilité ou une brièveté des séjours des maîtres dans les établissements, ce qui n'est pas sans dommages pédagogiques. En réaffectant un enseignant avant la fin de l'année scolaire ou avant qu'il n'ait fait deux ou trois ans dans l'école, *c'est un processus de réajustement ou d'affinement pédagogique ou de recherche d'une mutuelle confiance entre les élèves et le maître et de bons rapports avec les parents qui est interrompu* (propos d'un inspecteur).

En milieu urbain et semi-urbain entrent en ligne de compte les mauvaises pratiques des innovations (PG et DF) ; le fait que les inspecteurs ou les

⁸⁸ De leur point de vue, le "mauvais français" des scolaires se fixe d'où un problème de désapprentissage. Le scolaire ne se réfère plus aux formes enseignées, mais à ses pratiques erronées, lesquelles interfèrent dans les apprentissages.

⁸⁹ Renvoie au niveau de recrutement (niveau d'instruction du maître), à la formation initiale, à la formation continue et au statut (qualification, grade).

fondateurs d'écoles privées n'arrivent pas à contrôler (ne contrôlent pas ou gèrent fort mal) le fonctionnement des établissements ; les objectifs financiers (plutôt qu'éducatifs) que se fixent en priorité des écoles privées laïques mais aussi la primauté du religieux dans certaines écoles privées confessionnelles ; enfin, le fait que des établissements privés fonctionnent avec des personnels de gestion non qualifiés. Il en va de même avec les effectifs pléthoriques (par rapport au nombre de tables-bancs et à la capacité des salles), qui est un problème seulement en milieu urbain et semi-urbain. En revanche, le poids de l'analphabétisme des parents pèse davantage en milieu rural.

Les classes de motifs sont donc liées à la diversité de situations. Elles n'ont pas partout le même poids, tout en étant partout évoquées. En somme, les échecs scolaires trouvent des causalités partiellement similaires mais de gravité différente selon les milieux.

De manière générale, on décèle une certaine hiérarchisation des paramètres. On impute au mauvais comportement des enseignants la première cause des échecs scolaires (22). En second plan, apparaissent les problèmes liés aux méthodes et aux pratiques pédagogiques (17), les difficultés d'apprentissage (17), le manque d'infrastructures ou de matériel (17), le profil socio-économique ou culturel défavorable des parents (16). Les autres causes sont citées de manière moins récurrente : le manque de motivation des élèves (7) ou des problèmes personnels (5) viennent compliquer la situation. À cela s'ajoutent les problèmes administratifs (3).

Cette kyrielle de difficultés s'accumulent dans le cas de certaines écoles comme en témoigne ce commentaire d'un inspecteur à Ouagadougou (en 2000) : *Les résultats insatisfaisants ne sont pas provoqués par l'inspection mais par les paramètres suivants. Le français est peu pratiqué par les élèves et notamment dans les établissements publics. Les parents ne suivent pas la scolarité des enfants parce qu'ils n'en ont pas les capacités ou parce que leurs activités les en empêchent. Les effectifs sont pléthoriques. Le problème de fond des mauvaises écoles est celui des effectifs des classes. À Gounghin Nord C par exemple, on a plus de cent élèves par classe au CM, d'où le recours au double flux. Le travail des maîtres est insuffisant ; l'équipement de l'école et les fournitures des élèves font défaut.*

4.1.3. COMPARAISON DES DÉTERMINANTS

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

Facteurs de réussite et causes des échecs scolaires vus par les encadreurs

N°	Classes de motifs	O		K		R		P		T
		R	E	R	E	R	E	R	E	
1	Rôle des enseignants	16	19	4	0	2	2	2	1	46
2	Méthodes et pratiques pédagogiques	10	9	3	4	2	2	2	2	34
3	Profils socio-économiques ou culturels	7	9	2	3	2	2	2	2	29
4	Infrastructures et matériel	2	11	0	2	1	2	2	2	22
5	Motivation des élèves	4	1	4	3	2	1	1	2	18
6	Capacités à apprendre	0	9	0	4	0	2	0	2	17
7	Faits individuels des élèves	4	1	0	1	0	2	0	1	9
8	Faits administratifs	1	1	0	1	0	0	0	1	4

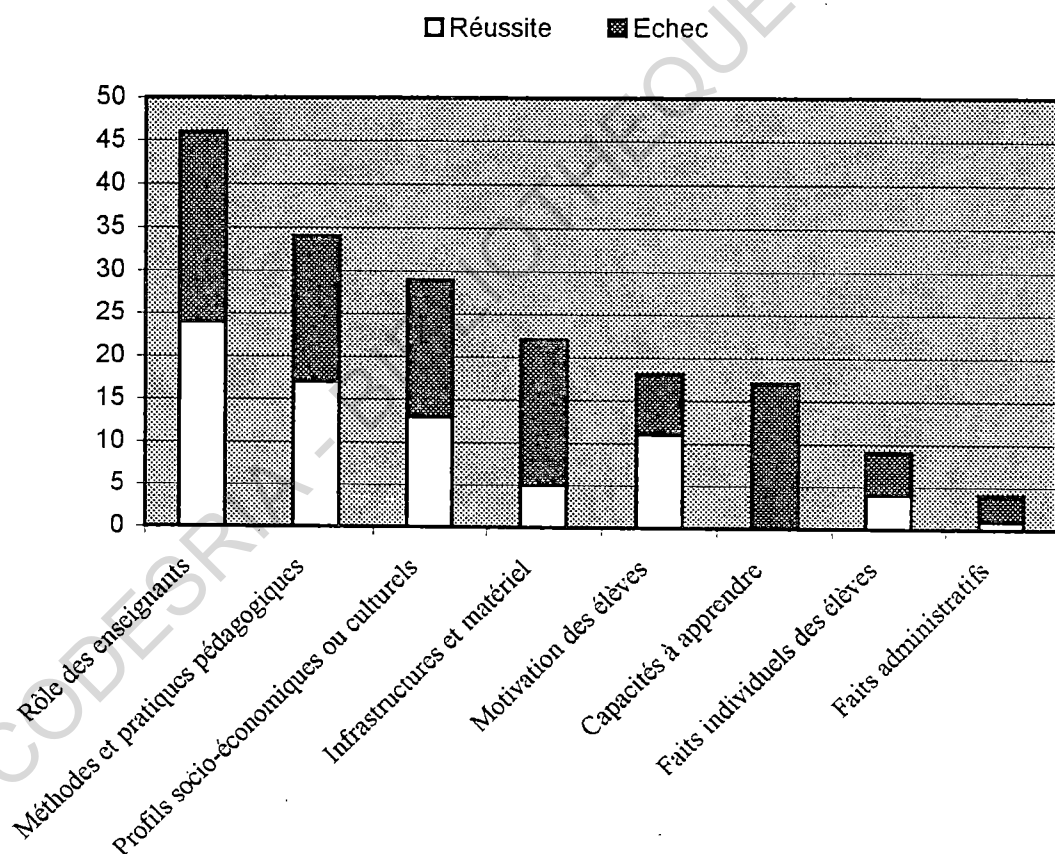
On distingue deux catégories de déterminants. D'une part, des déterminants qui se présentent à la fois comme facteurs de réussite et causes d'échec (en se manifestant sous ces deux effets au moins dans un milieu). Parmi les plus importants : le rôle des enseignants (46), les méthodes et pratiques pédagogiques (34), le profil socio-économique ou culturel des parents (29), les questions d'infrastructures ou de matériel (22), la motivation des élèves (18). D'autre part, on constate que les questions de capacités d'apprentissage (17) sont mentionnées uniquement comme raisons d'échecs à l'école.

À partir de la synthèse, on peut calculer le nombre de fois où un facteur est mentionné (causes cumulées : R+E) ou mettre en exergue les différences entre les facteurs de réussite et les causes des échecs (facteurs différentiels : R-E). Le tableau suivant est ordonné en fonction des facteurs différentiels.

Classes de motifs	Réussite	Echec	R+E	R-E
Capacités à apprendre	0	17	17	-17
Infrastructures et matériel	5	17	22	-12
Profils socio-économiques ou culturels	13	16	29	-3
Faits administratifs	1	3	4	-2
Faits individuels des élèves	4	5	9	-1
Méthodes et pratiques pédagogiques	17	17	34	0
Rôle des enseignants	24	22	46	2
Motivation des élèves	11	7	18	4

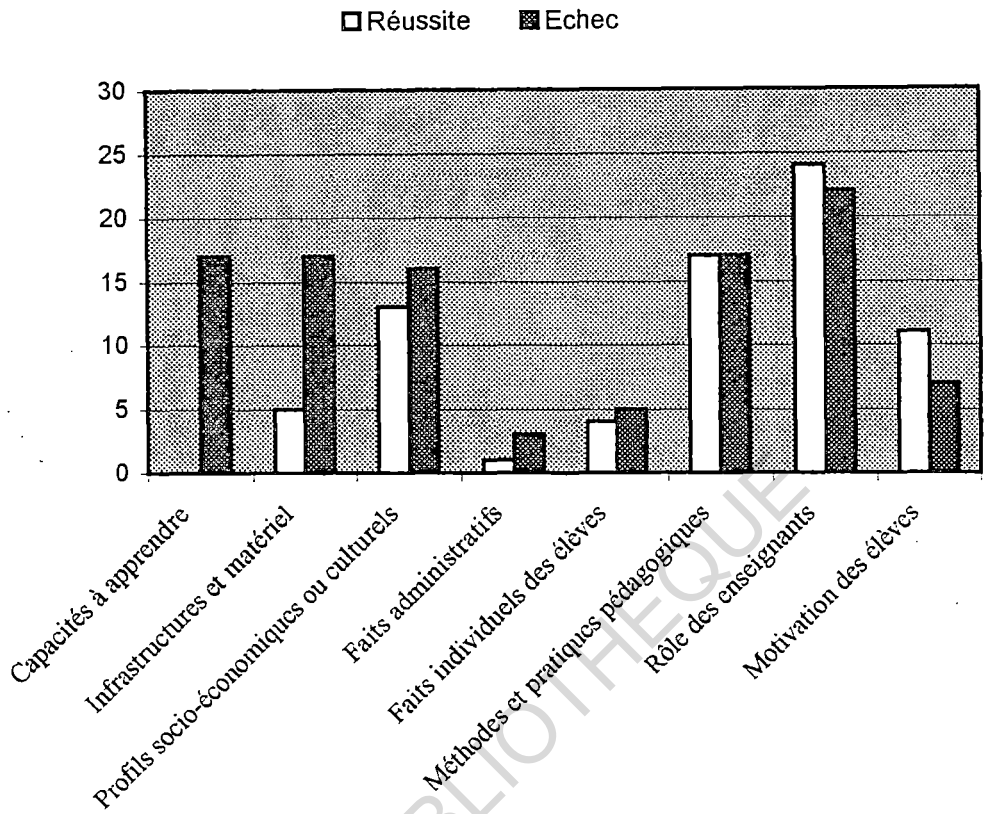
Ces données seront illustrées par les deux histogrammes suivants.

Causes de réussite et facteurs d'échec cumulés



Les trois premières catégories se dégagent des autres dans la mesure où elles sont aussi bien évoquées comme motifs de réussite ou comme causes des échecs : "rôle des enseignants", "méthodes et pratiques pédagogiques", "profils socio-économiques ou culturels".

Différences entre les facteurs de réussite et les causes des échecs



En règle générale, la majorité des déterminants apparaissent aussi bien comme motifs de réussite et comme causes d'échec. C'est surtout dans la catégorie des causes des échecs que des motifs se dégagent avec netteté ou en exclusivité : "capacités à apprendre" et "infrastructures et matériel". Une analyse plus détaillée, en multipliant le nombre de réponses, permettrait certainement d'affiner la hiérarchie de ces paramètres.

4.1.4. CONCLUSION DES POINTS DE VUE DES ENCADREURS

L'analyse comparative des facteurs de réussite et des causes d'échec vus par les encadreurs conduit à retenir qu'il y a une relative convergence des motifs. Les similitudes sont plus nombreuses que les disparités. Un seul paramètre (les capacités intellectuelles) n'a été attribué que dans un seul sens (négatif).

4.2. POINTS DE VUE DES ENSEIGNANTS

Nous présenterons et analyserons deux séries de réponses correspondant à des questions ouvertes et à des questions fermées, posées à un ensemble de 104 enseignants. Les chiffres absolus issus de premiers traitements seront traduits en pourcentages.

4.2.1. ANALYSE DES RÉPONSES OUVERTES

L'enseignant devait répondre à des questions portant sur sa classe, sur son école ou sur l'expérience scolaire qu'il a vécue durant l'exercice de sa profession, d'une part, et par rapport aux difficultés qu'il vit, d'autre part. La comparaison entre les niveaux d'étude fait apparaître de fortes similitudes, tandis que la répartition en différents milieux va se révéler plus pertinente. C'est donc sous cet angle que nous présenterons successivement, en pourcentages, les facteurs des réussites, les causes des échecs, la comparaison des déterminants et les difficultés des enseignants, avant de passer à une synthèse.

4.2.1.1. FACTEURS DES RÉUSSITES

Facteurs des réussites scolaires exprimés par les enseignants

N°	Classes de motifs	O	K	R	P	Moy.
1	Profils socio-économiques ou culturels des parents	60,4	58,3	66,7	48,1	59,5
2	Motivation des élèves	52,8	33,3	33,3	33,3	44,7
3	Rôle des enseignants	18,9	25	33,3	14,8	20,8
4	Capacités à apprendre	18,9	16,7	8,3	0	13
5	Méthodes et pratiques pédagogiques	17	0	8,3	7,4	11,9
6	Faits individuels des élèves	5,7	8,3	0	7,4	5,9
7	Infrastructures et matériel	1,9	8,3	8,3	0	3

Des facteurs apparaissent communs aux différents milieux, notamment les trois premiers motifs. Le bon profil socio-économique ou l'adhésion scolaire des

parents constitue un environnement immédiat positif pour les enfants. Cet atout permet aux chefs de ménage de les faire évoluer dans de bonnes conditions, en payant leurs fournitures, en les encourageant... Cette situation se trouve encore plus favorable dans certaines circonstances "individuelles" (prise en compte exceptionnelle du statut de l'élève dans la vie familiale, prédispositions naturelles ou innées de l'enfant...) ou lorsque l'environnement pédagogique est remarquable, notamment lorsqu'il y a de bonnes relations entre les maîtres, les élèves et les parents. Lorsque, en toile de fond, des enseignants aux bons profils jouent bien leur rôle, les élèves tiennent à réussir.

Certains aspects des profils parentaux se rencontrent presque exclusivement dans les centres urbains où les activités professionnelles se diversifient (administration, commerce, artisanat...) et où les ménages disposent de revenus plus élevés. Dans ces conditions, les parents peuvent engager des répétiteurs ou, du fait qu'ils ont été scolarisés, aider eux-mêmes leurs enfants à apprendre les leçons, aides quasi-impossibles en campagne. Ils adhèrent à l'école plus que leurs homologues des campagnes, agriculteurs ou éleveurs pour la plupart (Y. Yaro, 1995)⁹⁰. La pédagogie de groupes et le principe du rendement dans les écoles privées demeurent des phénomènes plutôt urbains (surtout à Ouagadougou). Placés dans de meilleures conditions, les enfants des milieux urbains seraient plus motivés et assimileraient mieux leurs cours. On observe que la situation matérielle des écoles est si médiocre et les rythmes d'assimilation des cours si faibles en milieu rural que ces paramètres ne sont même pas évoqués par les enseignants. La meilleure dotation matérielle des écoles en ville provient du fait que les cotisations des parents d'élèves sont bien plus élevées qu'ailleurs⁹¹.

En confondant les milieux, de manière générale, on constate une nette hiérarchisation des facteurs de réussite. Pour les enseignants, la situation favorable des parents (59,5%), la motivation des élèves (44,7%) et le rôle

⁹⁰ Son étude met en relief les différences entre les rapports au fait scolaire en ville et en campagne au Burkina Faso. Il avance ceci pour le milieu urbain (p. 694, paraphasant Hugon) : "Généralement, les ménages dont le chef relève de la catégorie sociale supérieure scolarisent de manière relativement importante leurs enfants, tout en leur assurant de meilleures conditions scolaires par l'octroi d'une grande partie (ou de l'ensemble) du matériel pédagogique nécessaire à la réussite des études. Les parents tentent ainsi de préparer au mieux leur succession à la tête de l'administration ou de l'appareil d'État au moyen de cette école à laquelle ils doivent leur place sociale et leur pouvoir économiques actuels". Cet engouement parental va jusqu'à la "perfusion" de la scolarité de l'enfant comme Proteau (1995) l'a constaté en Côte d'Ivoire.

⁹¹ Les cotisations APE (Association des parents d'élèves) servent aussi à l'entretien ou à la construction des infrastructures.

des enseignants (20,8%) apparaissent comme les déterminants majeurs des réussites. Viennent ensuite les capacités à apprendre (13%) et les méthodes et pratiques pédagogiques (11,9%). Les facteurs individuels (5,9%) et les avantages liés aux infrastructures ou au matériel (3%) sont moins déterminants.

4.2.1.2. ORIGINES DES DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES

Causes des échecs scolaires exprimées par les enseignants

N°	Classes de motifs	O	K	R	P	M
1	Profils socio-économiques ou culturels des parents	47,2	91,7	66,7	77,8	62,5
2	Infrastructures et matériel	39,6	50	58,3	70,4	51
3	Capacités à apprendre	35,8	66,7	58,3	63	49
4	Méthodes et pratiques pédagogiques	41,5	58,3	25	51,9	44,2
5	Motivation des élèves	41,5	83,3	33,3	37	44,2
6	Faits individuels des élèves	26,4	50	33,3	25,9	29,8
7	Rôle des enseignants	3,8	8,3	16,7	3,7	5,8

Les difficultés scolaires sont expliquées par les mêmes causes dans tous les milieux. L'incapacité du système éducatif à accueillir les enfants non loin de leur domicile ; la faible dotation des établissements, mal équipés ; les revenus insuffisants et les profils socioculturels défavorables des parents (pauvres ou analphabètes) avec leurs corollaires de sous-alimentation et de malnutrition (d'où la nécessité de cantines scolaires) ; le manque de fournitures ; le non suivi de l'élève ; tel est le lot principal des conditions difficiles de la scolarisation qu'accentuent encore des paramètres pédagogiques. Dans ce domaine sont évoquées surtout la surcharge des programmes, les aberrations ou les insuffisances dans les initiatives du DF et du CMG, l'inexistence de bibliothèques dans les écoles et les difficiles collaborations (insuffisantes ou de nature conflictuelle) aussi bien entre les maîtres qu'avec les parents.

Les difficultés des élèves à acquérir la langue française sont évoquées (écarts phonétiques, lexicaux et morphosyntaxiques ou erreurs orthographiques). Beaucoup d'élèves ont une mauvaise maîtrise de la lecture et de l'écriture ; ils ne pratiquent le français que de manière épisodique. L'assimilation des connaissances pose problème. Elle est fort inégale selon les élèves d'où la grande disparité des niveaux. En outre, les élèves sont encadrés par des maîtres aux qualifications (grade, expérience et prestation...) insuffisantes, en butte à des difficultés dans la conduite des cours et évoluant dans des

conditions *trop éloignées de l'idéal* (comme l'ont souvent répété les enseignants).

Les problèmes individuels (santé, tutorat, travail pour le fonctionnement de la famille...) et les perturbations des cours viennent noircir encore le tableau (cela apparaissant nettement dans notre enquête sur la déscolarisation). Dans de telles conditions, *l'élève oublie sa scolarité* (expression d'un maître).

Les causes des échecs viennent aussi de la pauvreté, de l'analphabétisme et des réticences manifestées à l'endroit de l'école, ces facteurs pesant davantage en campagne. Dans le même sens, du fait d'une moindre pratique de la langue française, les capacités d'acquisition font plus défaut en milieu non urbain. En revanche, les sureffectifs posent plus de problèmes dans les centres urbains.

En général, les difficultés des élèves s'énumèrent suivant une certaine hiérarchie. Les causes majeures des échecs scolaires sont les difficultés socio-économiques et le faible niveau culturel des parents (62,5%), les problèmes d'infrastructures et de matériel (51%), les difficultés à apprendre (49%), les faibles motivations des élèves (44,2%) tout comme les insuffisances sur le plan pédagogique (44,2%). Interviennent ensuite les facteurs individuels (29,8%) et le rôle des enseignants (5,8%).

4.2.1.3. COMPARAISON DES DÉTERMINANTS

N°	Classes de motifs	O		K		R		P		Moy.
		R	E	R	E	R	E	R	E	
1	Profils socio-économiques	60,4	47,2	58,3	91,7	66,7	66,7	48,1	77,8	64,6
2	Motivation des élèves	52,8	41,5	33,3	83,3	33,3	33,3	33,3	37	43,5
3	Capacités à apprendre	18,9	35,8	16,7	66,7	8,3	58,3	0	63	33,5
4	Infrastructures et matériel	1,9	39,6	8,3	50	8,3	58,3	0	70,4	29,6
5	Méthodes pédagogiques	17	41,5	0	58,3	8,3	25	7,4	51,9	26,2
6	Faits individuels des élèves	5,7	26,4	8,3	50	0	33,3	7,4	25,9	19,6
7	Rôle des enseignants	18,9	3,8	25	8,3	33,3	16,7	14,8	3,7	15,6

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.

4.2.1.4. PRINCIPALES DIFFICULTÉS DES ENSEIGNANTS

Difficultés ressenties par les enseignants

N°	Classes de difficultés	O	K	R	P	Moy.
1	Profils socio-économiques ou culturels	47,2	91,7	66,7	77,8	62,5
2	Méthodes et pratiques pédagogiques	52,6	75	25	55,6	52,9
3	Infrastructures et matériel	39,6	50	58,3	70,4	51
4	Motivation des élèves	41,5	83,3	33,3	37	44,2
5	Rôle des enseignants	24,5	25	25	44,4	29,8
6	Faits individuels des élèves	26,4	50	33,3	25,9	29,8
7	Difficultés administratives	22,6	16,7	33,3	33,3	26

Partout, les enseignants se déclarent assaillis par de nombreuses difficultés. Les problèmes de nature relationnelle (rapports avec les encadreurs ; relations entre maîtres, entre maîtres et élèves⁹² ou parents, relations au sein de l'école), les difficultés d'ordre matériel (dotation des maîtres et des élèves) ou d'infrastructures (logements, clôtures, salles), les problèmes de transport (trajets entre domiciles et écoles) et les problèmes d'organisation de l'enseignement (manières de conduire les cours, pratiques du DF et du CMG) sont évoqués dans les quatre localités.

Les conditions d'exercice du métier ou de vie sont dures : *nos salaires sont maigres, les préparations et corrections sont interminables, le métier d'enseignant est fatigant, on y demande beaucoup de sacrifices, il faut travailler à l'école et à la maison, les préparations avec la lampe jouent beaucoup sur ma vue. Métier ingrat...*

Les praticiens souffrent de nombreux problèmes liés aux conditions d'enseignement : disparité des niveaux dans les classes, difficultés des élèves à maîtriser le médium d'enseignement, insuffisance de la formation continue. La liste se poursuit avec les perturbations des cours, les difficultés des élèves à soutenir leur attention.

En milieu rural, les problèmes de collaboration avec les parents sont fréquents. Dans les petits villages et les bourgades, les maîtres reconnaissent aussi être parfois en mauvais termes avec leurs inspections de tutelle respectives. Les comportements de certains encadreurs (des "bourreaux", des "gens gonflés") sont insupportables, avancent-ils.

⁹² Les maîtres déclarent être mal à l'aise avec les élèves du fait de leur indiscipline, de leur insouciance ou des difficultés à communiquer en français.

Pour l'ensemble des milieux, on peut considérer que les principales difficultés résident dans les conditions de vie des parents (62,5%), les problèmes ressortissant à la pédagogie (52,9%), les questions d'infrastructures ou de matériel (51%) et la motivation des élèves (44,2%). On classera par la suite le rôle des enseignants (29,8%), les problèmes individuels (29,8%) et les difficultés des rapports entre les maîtres et les circonscriptions de tutelle (26%).

4.2.2. ANALYSE DES RÉPONSES FERMÉES

Nous aborderons tout d'abord les déterminants linguistiques (motifs rattachés aux "méthodes et pratiques pédagogiques").

4.2.2.1. PRATIQUES DES LANGUES DANS L'ENSEIGNEMENT

Sur ce sujet, nous nous attendions à voir des écarts dans l'emploi des langues nationales comparativement au français, entre les niveaux d'étude.

Nous exposerons les pratiques par zones et ensuite par niveaux, avant d'effectuer des comparaisons et de synthétiser les résultats. Quant aux données brutes par localités et par niveaux, ils sont disponibles dans l'annexe 6, sous la rubrique des "Pratiques des langues dans l'enseignement" (pp. 558-561). Pour la commodité de la présentation, les formes de pratiques linguistiques seront catégorisées comme suit :

LN	classe	discuter avec ses élèves en langue nationale en classe
LN	explications	donner des explications en langue nationale en classe
LN	cour	discuter avec ses élèves en langue nationale sur la cour de récréation
LN	extérieur	discuter avec ses élèves en langue nationale en dehors de l'école
FR	classe	discuter avec ses élèves en français en classe
FR	cour	discuter avec ses élèves en français dans la cour de récréation
FR	extérieur	discuter avec ses élèves en français en dehors de l'école.

Les pourcentages traduisent la régularité des occasions que les enseignants ont de discuter ou de donner des explications avec leurs élèves en langues nationales (LN) ou en français (FR). Ils sont déduits du nombre d'items et du nombre d'enseignants concernés par contexte (question, niveau d'étude, localité, en général).

Enseignants	CP1	CE1	CM2
Ouagadougou	18	18	17
Koudougou	4	4	4
Réo	5	5	2
Pouni	9	9	9
Total	36	36	32

Les quatre fréquences de pratiques sont représentées par des numéros allant de 0 à 3 comme suit :

0	1	2	3
jamais	quelquefois	souvent	très souvent

4.2.2.1.1. Résultats par zones

♦ Pratiques des langues nationales selon les zones

Dans les tableaux suivants seront totalisées les fréquences positives (allant de 1 à 3), tous niveaux confondus. Les langues nationales dans lesquelles se déroulent habituellement les discussions sont le moore, le lyele et le nuni.

contextes	fréquences	O	K	R	P	Moy.
classe	1	43	25	25	44	34,3
	2	11	33	17	7	17
	3	6	17	17	11	12,8
	Total	60	75	59	62	64
explications	1	34	67	17	44	40,5
	2	23	8	17	11	14,8
	3	6	0	8	7	5,3
	Total	63	75	42	62	60,5
cour	1	58	33	25	33	37,3
	2	11	25	8	22	16,5
	3	2	8	25	7	10,5
	Total	71	66	58	62	64,3
extérieur	1	47	58	8	44	39,3
	2	15	8	25	11	14,8
	3	4	0	58	7	17,3
	Total	66	66	91	62	71,3

Si l'on examine les moyennes, on observe que, dans chaque contexte, les occurrences vont en décroissant, de la fréquence 1 à la fréquence 3⁹³.

⁹³ Sauf pour les pratiques des langues nationales à l'extérieur de l'école où la fréquence 3 dépasse la fréquence 2. Réo constitue également une exception puisque nous avons retenu

Généralement, les langues nationales sont déclarées être pratiquées "quelquefois" (fréquence 1), plutôt que "souvent" (fréquence 2) ou "très souvent" (fréquence 3).

	classe	explications	cour	extérieur
1	34,3	40,5	37,3	39,3
2	17	14,8	16,5	14,8
3	12,8	5,3	10,5	17,3
Total	64	60,5	64,3	71,3

Les fréquences d'emploi des langues nationales entre enseignants et enseignés peuvent s'expliquer par quatre facteurs : l'insuffisance des compétences linguistiques en français des élèves ; la faisabilité de la communication (à Ouagadougou, 32,1% des enseignants avaient une langue commune avec leurs élèves ; à Koudougou, 50% ; à Réo, 66,7% et à Pouni, 29,6%) ; les attitudes ou convictions pédagogiques des maîtres et, enfin, leur comportement langagier.

♦ Pratiques des langues nationales en général

	K	O	R	P	Moyenne
explications	75	63	42	62	60,5
classe	75	60	59	62	64
cour	66	71	58	62	64,3
extérieur	66	66	91	62	71,3
Moyennes	70,5	65	62,5	62	65

Si la hiérarchie des contextes semble correspondre, en général, à ce que l'on pouvait attendre (on pratique davantage les langues nationales à l'extérieur et sur la cour de récréation qu'au sein de la classe), il n'en demeure pas moins que les résultats par localités sont parfois surprenants : inversion de la hiérarchie à Koudougou, égalité parfaite à Pouni... L'obligation de parler le français au sein de l'école, la position hiérarchique des maîtres par rapport aux élèves (se traduisant par la diglossie français / langues nationales) et le fait que les maîtres soient affectés dans des zones dont ils ne sont pas originaires sont autant de facteurs qui viennent perturber les schémas de communication que l'on attendrait.

trois écoles satellites et deux écoles classiques. On peut attribuer le fait que les scores sont plus élevés dans cette localité aux écoles satellites où le recrutement des maîtres repose sur le principe qu'ils doivent être membres des communautés concernées.

♦ Pratiques du français selon les zones

contextes	fréquences	O	K	R	P	Moy.
classe	1	2	8	42	4	14
	2	11	0	33	18	15,5
	3	85	92	25	78	70
	Total	98	100	100	100	99,5
cour	1	9	0	8	11	7
	2	47	58	58	26	47,3
	3	40	33	17	56	36,5
	Total	96	91	83	93	90,8
extérieur	1	38	50	8	33	32,3
	2	23	17	58	18	29
	3	23	25	17	15	20
	Total	84	92	83	66	81,3

	classe	cour	extérieur
1	14	7	32,3
2	15,5	47,3	29
3	70	36,5	20
Total	99,5	90,8	81,3

La hiérarchie est tout à fait évidente : le français est davantage pratiqué par les enseignants en classe (fréquence 3), que sur la cour de récréation (fréquence 2) et qu'à l'extérieur (fréquence 1). Cela apparaît clairement dans les totaux : 99,5% en classe, 90,8% en récréation et 81,3% à l'extérieur.

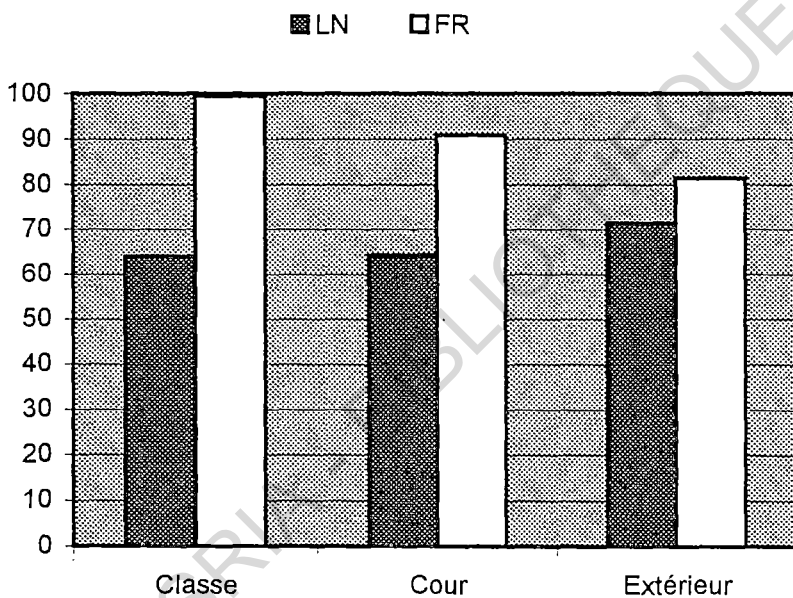
♦ Pratiques du français en général, selon les zones et les contextes

	K	O	R	P	Moyenne
classe	100	98	100	100	99,5
cour	91	96	83	93	90,8
extérieur	92	84	83	66	81,3
Moyenne	94,3	92,7	88,7	86,3	90

Partout, les enseignants déclarent avoir souvent ou très souvent l'occasion de discuter en français avec leurs élèves dans les différentes situations. Néanmoins, les pratiques francophones sont plus fortes en milieu urbanisé (94,3% à Koudougou et 92,7% à Ouagadougou). Comme on pouvait s'y attendre, le chiffre le plus faible s'observe en milieu rural, en dehors de l'école (66% à Pouni).

♦ Comparaisons des pratiques linguistiques selon les zones

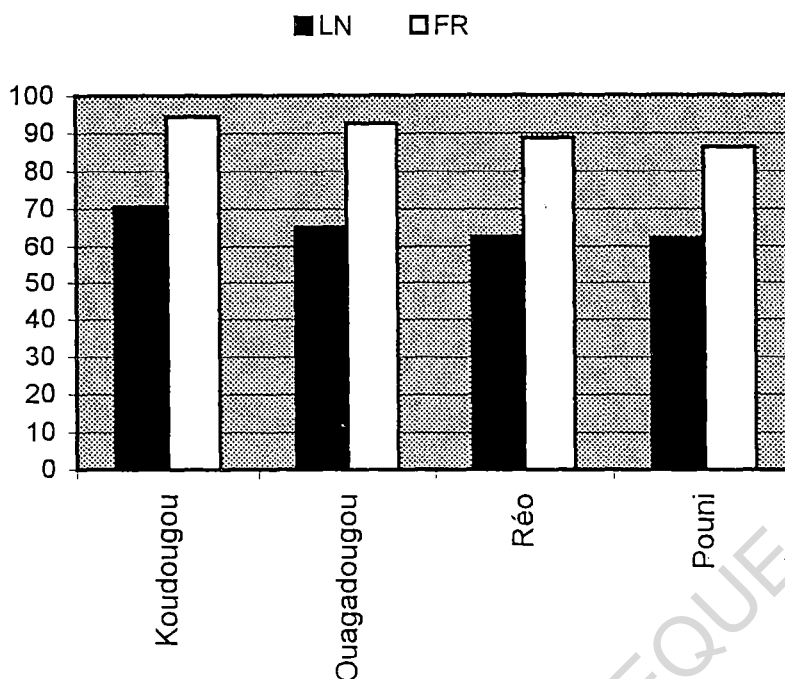
	O		K		R		P		Moyennes	
	LN	FR	LN	FR	LN	FR	LN	FR	LN	FR
Classe	60	98	75	100	59	100	62	100	64	99,5
Cour	71	96	66	91	58	83	62	93	64,3	90,8
Extérieur	66	84	66	92	91	83	62	66	71,3	81,3
Moyennes	65,7	92,7	69	94,3	69,3	88,7	62	86,3	65	90



Quelle que soit la zone, les discussions en français en classe, sur la cour de récréation ou en dehors de l'école, sont plus fréquentes que les pratiques des langues nationales. La hiérarchie des contextes est inverse selon qu'il s'agit du français ou des langues nationales : classe > cour > extérieur pour le français et l'inverse pour les langues nationales. Dans le détail des localités, il y a toutefois de nombreuses "exceptions" à cette tendance générale.

♦ Comparaisons des pratiques linguistiques en général

	K	O	R	P	Moyenne
LN	70,5	65	62,5	62	65
FR	94,3	92,7	88,7	86,3	90



Par rapport à l'ensemble des contextes, dans tous les milieux, les maîtres déclarent discuter avec les élèves bien plus fréquemment en français qu'en langues nationales. On remarquera que les deux courbes sont régulièrement descendantes dans le sens : Koudougou, Ouagadougou, Réo, Pouni, comme si les élèves s'exprimaient davantage (que ce soit en français ou en langues nationales) en milieu urbain et semi-urbain qu'en milieu rural.

4.2.2.1.2. Résultats par niveaux

- ♦ Pratiques des langues nationales selon les niveaux et les contextes

Contextes	Fréquences	CP1	CE1	CM2	Moy.
Classe	1	47	39	31	39
	2	17	19	3	13
	3	8	14	6	9,3
	total	72	72	40	61,3
Explications	1	31	28	59	39,3
	2	11	22	19	17,3
	3	8	3	6	5,7
	total	50	53	84	62,3
Cour	1	56	47	31	44,7
	2	17	14	16	15,7
	3	14	6	0	6,7
	total	87	67	47	67
Extérieur	1	53	53	28	44,7
	2	14	11	12	12,3
	3	14	6	0	6,7
	total	81	70	40	63,7

Dans tous les niveaux d'étude et quel que soit le contexte, les enseignants déclarent communiquer "quelquefois" en langues nationales : les réponses correspondant à la fréquence 1 sont toujours plus importantes (39% en classe, 39,3% pour donner des explications, 44,7% sur la cour et 44,7% à l'extérieur).

♦ Pratiques des langues nationales en général

	CP1	CE1	CM2	Moyennes
Classe	72	72	40	61,3
Explications	50	53	84	62,3
Cour	87	67	47	67
Extérieur	81	70	40	63,7
Moyennes	77,3	73	67,5	72,6

Le recours aux langues maternelles pour des motifs didactiques ou pour des communications ordinaires est plus nécessaire dans les degrés de scolarisation inférieurs. Il est donc logique que l'utilisation des langues nationales décroisse au fur et à mesure de l'avancée des études (CP1 > CE1 > CM2).

Le fait que les enseignants au CP1 utilisent moins les langues maternelles pour donner des explications que leurs homologues des niveaux supérieurs est assez surprenant. En revanche, ils emploient les langues nationales pendant la récréation ou en dehors de l'enceinte scolaire plus que les autres. Ce sont les maîtres des CM2 qui discutent le moins en langues nationales en classe.

♦ Pratiques du français selon les niveaux d'étude et les contextes

Contextes	Fréquences	CP1	CE1	CM2	Moy.
Classe	1	8	0	3	3,7
	2	11	22	9	14
	3	78	78	87	81
	Total	97	100	99	98,7
Cour	1	6	17	16	13
	2	53	36	34	41
	3	33	44	47	41,3
	Total	92	97	97	95,3
Extérieur	1	28	33	37	32,7
	2	36	25	19	26,7
	3	22	25	25	24
	Total	86	83	81	83,3

Quel que soit le cours, beaucoup de maîtres discutent souvent ou très souvent avec leurs élèves en français. Les proportions sont quasiment les mêmes entre les classes.

- ♦ Pratiques du français en général selon les niveaux et les contextes

	CP1	CE1	CM2
Classe	97	100	99
Cour	92	97	97
Extérieur	86	83	81
Moyenne	91,7	93,3	92,3

On peut retenir que les intensités des discussions en classe, sur la cour de récréation et hors de l'enceinte scolaire tendent à se confondre d'un niveau à l'autre, la pratique du français étant moindre à l'extérieur de l'école.

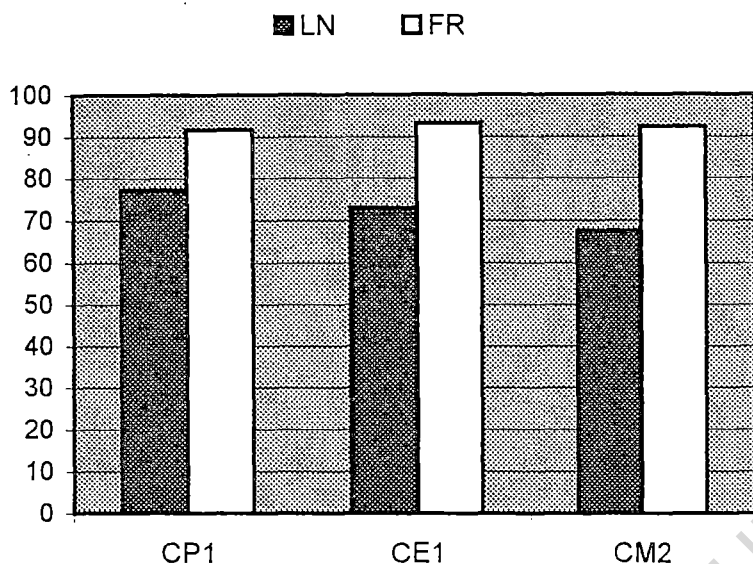
- ♦ Comparaisons des pratiques linguistiques selon les niveaux et les contextes

	CP1		CE1		CM2	
	LN	FR	LN	FR	LN	FR
Classe	72	97	72	100	40	99
Cour	87	92	67	97	47	97
Extérieur	81	86	70	83	40	81

Partout, les échanges sont nettement plus courants en français qu'en langue nationale, quelle que soit la situation de communication.

- ♦ Comparaisons des pratiques en général

	CP1	CE1	CM2
LN	77,3	73	67,5
FR	91,7	93,3	92,3



En CP1, CE1 ou CM2, dans le contexte scolaire, les échanges en français restent nettement plus courants que ceux en langue maternelle. On constate une régression de l'emploi des langues nationales au fur et à mesure de l'avancée des études, tandis que la pratique du français reste quasiment constante.

4.2.2.1.3. Synthèse des résultats

♦ Pratiques linguistiques selon les contextes

Les langues nationales

Fréquences	classe	explications	cour	extérieur	moyennes
1	39	38	45	45	41,8
2	13	28	15	12	17
3	10	8	7	7	8
Total	62	74	67	64	66,8

Dans tous les cas, on observe que les fréquences vont toujours en décroissant : les langues nationales sont déclarées parlées rarement (41,8%). En second lieu, il apparaît que les langues maternelles sont davantage employées pour délivrer des explications (74%) ; viennent ensuite les échanges en dehors de la classe, soit sur la cour de récréation (67%), soit à l'extérieur de l'école (64%).

Le français

Fréquences	classe	cour	extérieur	moyennes
1	4	12	33	16,3
2	13	41	27	27
3	81	41	24	48,7
Total	98	94	84	92

Contrairement à l'emploi des langues nationales, il ressort que le français est déclaré parlé fréquemment (48,7%) : les fréquences vont en croissant. En second lieu, c'est dans le milieu scolaire que le français est déclaré le plus employé, particulièrement en classe (98%), mais aussi sur la cour de récréation (94%). La fréquence est atténuée à l'extérieur de l'école, mais reste forte (84%).

♦ Pratiques linguistiques en général

Fréquences	Langues nationales	Français
1	42	16
2	17	27
3	8	49
Total	67	92

Du point de vue général (sans distinction des lieux, des niveaux et des circonstances), la langue française domine dans les échanges que les maîtres ont avec les élèves. On observera les résultats décroissants pour les langues nationales et croissants pour le français par rapport à l'échelle des fréquences.

L'intervention d'une langue nationale dans les discussions qu'un enseignant tient avec ses élèves est tributaire des problèmes de communication en français et des paramètres de ses convictions didactiques (s'il est enclin à des initiatives ou soumis aux instructions pédagogiques) ainsi que de son habitus langagier.

Les pratiques des langues nationales diffèrent selon les milieux et les contextes. On retiendra que les emplois des idiomes semblent déterminés par le milieu : ils sont d'autant plus importants que le milieu est non urbain. En revanche, la pratique du français semble moins dépendre du milieu. Les enseignants respectent les "consignes" puisque les échanges qu'ils ont avec leurs élèves se font beaucoup plus en français, quel que soit le milieu.

Les rapports entre les langues nationales et le français sont différenciés selon le niveau d'étude. En général, les enseignants au CP1 utilisent

davantage les langues nationales que leurs homologues des niveaux supérieurs. Ce sont les maîtres des CM2 qui recourent le moins aux langues nationales. Quant au français, la situation tend à se confondre d'un niveau à l'autre.

Enfin, du point de vue général, on peut dire que dans le milieu scolaire, les enseignants s'expriment avec leurs élèves beaucoup plus en langue française que dans les langues nationales.

4.2.2.2. QUELQUES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Dans cette partie, nous essaierons de déterminer dans quelle mesure les élèves, en classe, ont l'occasion de demander des éclaircissements, de poser des questions ou de discuter entre eux, et dans quelle mesure le maître corrige les élèves lorsqu'ils commettent des fautes de langage. En principe, on s'attendrait à des progressions suivant le niveau d'étude, sauf pour la correction des fautes d'expression. Nous allons voir que les faits s'inscrivent bien dans ce sens.

Nous regrouperons les données par zones, par degrés de scolarisation, avant d'en faire la synthèse. Nous avons préféré présenter les résultats par localités et par niveaux en annexe 6 (voir 6.8. "Pratiques pédagogiques en classe", p. 562).

Dans les tableaux suivants, les lettres E, Q, D et C renvoient respectivement à "éclaircissements", "questions", "discussions", et "corrections", soit :

- E occasions qu'ont les élèves de demander des éclaircissements en classe
- Q occasions qu'ont les élèves de poser des questions en classe
- D occasions qu'ont les élèves de discuter entre eux en classe
- C occasions qu'a le maître de corriger les élèves lorsqu'ils commettent des fautes de langage.

4.2.2.2.1. Résultats par zones

	Fréq.	O	K	R	P	Moy.
Éclaircissements	1	13	17	17	30	19,3
	2	28	50	33	22	33,3
	3	42	33	33	41	37,3
	Total	83	100	83	93	89,8
Questions	1	13	8	17	19	14,3
	2	40	50	25	33	37
	3	38	33	50	48	42,3
	Total	91	91	92	100	93,5
Discussions	1	23	25	25	11	21
	2	42	50	8	52	38
	3	28	25	67	33	38,3
	Total	93	100	100	96	97,3
Corrections	1	0	8	8	0	4
	2	9	8	17	4	9,5
	3	91	83	75	96	86,3
	Total	100	99	100	100	99,8

Les réponses de fréquence 3 ("très souvent") sont partout les plus nombreuses. Cela se vérifie encore plus pour les "corrections".

	O	K	R	P	Moyennes
Éclaircissements	83	100	83	93	89,8
Questions	91	91	92	100	93,5
Discussions	93	100	100	96	97,3
Corrections	100	99	100	100	99,8
Moyennes	91,8	97,5	93,8	97,3	95,1

Les résultats sont importants dans tous les domaines et dans tous les milieux. La hiérarchisation par zones ne paraît pas pertinente.

4.2.2.2.2. Résultats par niveaux

	Fréq.	CP1	CE1	CM2	Moyennes
Éclaircissements	1	22	25	6	17,7
	2	17	36	37	30
	3	33	36	50	39,7
	Total	72	97	93	87,3
Questions	1	28	11	3	14
	2	25	44	44	37,7
	3	33	42	50	41,7
	Total	86	97	97	93,3
Discussions	1	22	11	28	20,3
	2	39	42	44	41,7
	3	31	47	22	33,3
	Total	92	100	94	95,3
Corrections	1	6	0	0	2
	2	8	8	9	8,3
	3	86	92	91	89,7
	Total	100	100	100	100

	CP1	CE1	CM2	Moyennes
Éclaircissements	72	97	93	87,3
Questions	86	97	97	93,3
Discussions	92	100	94	95,3
Corrections	100	100	100	100
Moyennes	87,5	98,5	96	94

Il ressort que tous les enseignants déclarent corriger systématiquement les erreurs que commettent les scolaires. Les élèves de CE et de CM semblent participer aux cours davantage que ceux du CP. Il est évident qu'au début de leur scolarité, alors que le français leur est totalement étranger, les élèves de CP1 ont certainement beaucoup de peine à demander des éclaircissements, à poser des questions et à discuter.

4.2.2.2.3. Moyennes générales

Éclaircissements	87,3
Questions	93,3
Discussions	95,3
Corrections	100

En général, les maîtres déclarent corriger souvent ou très souvent les fautes de langage. D'après eux, les élèves demandent des éclaircissements, posent des questions ou discutent entre eux de façon régulière.

En somme, l'ampleur des déterminants pédagogiques tend à se confondre au travers des milieux, mais elle distingue le cours moyen et le cours élémentaire du cours préparatoire. Du point de vue général, les fréquences déclarées sont fortes.

4.2.3. CONCLUSION DES POINTS DE VUE DES ENSEIGNANTS

L'analyse des opinions des enseignants fait ressortir que les réussites ou les échecs scolaires sont sous-tendus par des déterminants relativement convergents selon les zones. En règle générale, on aboutit à une seule catégorie de régulateurs dont les impacts peuvent être ressentis à la fois comme positifs ou négatifs. Les difficultés des enseignants se rapportent généralement aux causes des échecs scolaires.

Dans les discussions entre les enseignants et les élèves, on note que la communication se passe le plus souvent en français. Les maîtres sont leurs principaux interlocuteurs francophones (surtout en milieu rural). Bien qu'il s'agisse de discussions où les élèves sont supposés parler, il faut souligner qu'ils restent souvent passifs dans les échanges (surtout aux CP et CE), en écoutant et, éventuellement, en formulant de laconiques réponses. Néanmoins, ces pratiques constituent des situations importantes pour favoriser l'apprentissage de la langue.

La faiblesse des scolaires en français joue de façon non négligeable sur les comportements linguistiques des enseignants qui, parfois, s'estiment placés dans une sorte de dilemme : la transmission de connaissances en langue nationale ou la nécessité de la maîtrise du français. Mais on constate qu'ils ne se contentent pas de se réfugier derrière le monolinguisme de l'école classique. Ils tentent plutôt de répondre à l'insuffisance du français, au besoin communicatif de la pédagogie (des communications efficaces) et aux insuffisances dues à la faiblesse des niveaux en français des élèves. Au demeurant, les pratiques des langues nationales montrent que l'école est en avance sur le bilinguisme qu'on envisage de lui donner depuis la réforme de 1979-1984, d'autant plus que les langues nationales, sans attendre des autorisations officielles, s'introduisent (en catimini) timidement dans les cours (avant que les maîtres ne les utilisent en classe, elles y étaient "murmurées" entre élèves).

Enfin, l'analyse des pratiques pédagogiques montre que la correction systématique des écarts de langage par les enseignants, la participation des élèves aux cours (demander des éclaircissements, poser des questions) et les discussions qu'ils ont sur les connaissances à assimiler contribuent, sans aucun doute, à l'acquisition de la langue française et au succès scolaire.

4.3. POINTS DE VUE DES ÉLÈVES

Mille trois cent soixante sept élèves ont répondu à des questions simples ou à choix multiples : ils étaient plus nombreux à Ouagadougou et à Pouni-Zawara-Zamo par rapport à Koudougou et à Réo. Les réponses serviront de base à des calculs de pourcentages de scolaires en fonction des questions.

Nous nous intéresserons à des déterminants qui entrent dans les classes de motifs suivantes :

Profils socio-économiques ou culturels	problèmes de moyens et de soutien des parents
Questions d'infrastructures	problèmes de distance
Capacités à apprendre	difficultés d'assimilation des matières
Méthodes et pratiques pédagogiques	pratiques du français, participation aux cours
Rôle des enseignants	suivi

Nous supposons que les élèves devaient probablement connaître davantage de problèmes en milieu rural qu'en milieu urbain. L'aide des parents était probablement plus régulière et plus diversifiée en ville qu'en campagne. Le suivi des maîtres était-il similaire entre les zones et entre les niveaux d'étude ? Quant à la participation des élèves aux cours, elle serait peut-être à mettre en corrélation avec les niveaux d'étude, mais non pas avec les différents milieux. Enfin, nous supposons que les pratiques du français devaient être limitées et montrer des disparités entre les différents milieux et degrés de scolarisation. Les réponses allaient confirmer ou infirmer ces suppositions.

Les données sur les pratiques du français, les discussions entre élèves, la participation aux cours, le suivi des enseignements et l'aide des parents seront présentées après une analyse des principaux problèmes des élèves. Ces éléments donneront suite à un paragraphe sur les différences entre les scolaires. Les fréquences de pratiques, de participation ou de suivi et la reconnaissance des problèmes sont représentées par des chiffres qui signifient selon les cas :

0	jamais, n'a pas de problèmes, pas du tout ou très mal
1	quelquefois, a des problèmes, quelques difficultés ou assez bien
2	souvent ou bien
3	très souvent ou très bien

4.3.1. PRINCIPAUX PROBLÈMES DES SCOLAIRES

D'une part, à l'analyse, les élèves ont très peu évoqué les problèmes de relation (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 majeurs⁹⁴. Nous avons donc préféré les écarter de la présentation des résultats.

D'autre part, l'analyse sur les capacités à apprendre a montré que les matières ne constituaient pas toutes des pierres d'achoppement. Les pourcentages d'élèves reconnaissant l'instruction civique, la récitation-chant, le dessin ou la copie comme des matières difficiles étaient insignifiants, contrairement à l'histoire-géographie, à la science mais surtout aux disciplines de français et de calcul (se reporter à 4.3.4.1. "Les difficultés dans les différentes matières", pp. 206-208). L'ampleur des difficultés d'assimilation des enseignements était mieux mise en relief par les disciplines instrumentales ou fondamentales, les plus "dures". De ce fait, nous avons considéré uniquement les données sur les matières de français (dictée préparée, dictée, grammaire, conjugaison, vocabulaire, lecture, expression écrite, expression orale) et les mathématiques (opérations, problèmes).

Dans le traitement des données, nous avons considéré une matière "français" qui regroupait les différentes disciplines de français. En calculant le nombre de scolaires concernés par la classe des disciplines de français, un sujet qui avait identifié une ou plusieurs composantes était compté une seule fois. Il en a été ainsi pour le groupe des opérations et des problèmes de mathématiques. Les matières "français" et "mathématiques" ont ensuite été fusionnées en un seul déterminant "matières" dont le nombre d'élèves concernés était la moyenne des deux disciplines. Ces modes de calculs, évidemment dictés par nos objectifs, reposaient aussi sur la manière dont les élèves avaient répondu. En français par exemple, certains ont répondu qu'ils avaient des difficultés en "français" parce qu'ils étaient incapables d'entrer dans plus de précisions ou qu'il s'agissait de toutes les disciplines, tandis que d'autres précisaient le domaine : "dictée", "grammaire", "conjugaison"...

⁹⁴ 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...).

4.3.1.1. RÉSULTATS PAR ZONES

Les élèves ont des problèmes de compréhension des leçons, de moyens (pauvreté des familles) et de transport (distance pour aller à l'école). Le volet "Principaux problèmes des scolaires" (p. 569) de l'annexe 7 en donne des détails.

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

L'ordre qui s'établit pour les problèmes est le même dans les différents milieux. Il en va autrement des écarts, les taux de scolaires reconnaissant une difficulté donnée différant selon les zones. Il ressort que la différence entre le milieu rural et le milieu urbain joue sur l'origine de deux difficultés. Aux dires des scolaires, les problèmes ayant trait aux manques de moyens seraient considérables 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 plus en région urbaine (22,1%) qu'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 la même ampleur : 55,6% en ville ; 62,5% et 46,8% en région semi-urbaine et 55,2% en campagne.

4.3.1.2. 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 contrairement aux taux. 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. Ces impressions sur la pénibilité des distances en ville semblent contredire la mention habituelle selon laquelle les enfants dans les campagnes parcourent plus de longs trajets que ceux de la 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 à cause des longs trajets ou dans l'esprit de les encourager. Ils peuvent parfois se charger de les conduire eux-mêmes à l'école en voiture ou en mobylette ou bien les faire déposer par un tiers (domestique, membre de la famille...). 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 avec plus de sensibilité.

Ailleurs, les possibilités dont dispose l'enfant pour aller à l'école sont bien plus réduites. En campagne, le moyen naturel de la marche est quasiment le seul. Il ne souhaite qu'une chose, c'est que ses parents arrivent 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, quasiment 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 relatives⁹⁵.

Les principaux problèmes auxquels les élèves sont en butte sont relativement communs entre les niveaux d'étude.

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 en matière scolaire (français et/ou calcul) sont reconnues par la majorité des élèves interrogés (55,4%)⁹⁶.

4.3.2. DISCUSSIONS, PARTICIPATION, SUIVI, AIDE

Nous verrons les résultats par zones, par niveaux et au plan général. Les données par localités et par niveaux figurent par contre dans l'annexe 7 (pp. 570-571).

4.3.2.1. RÉSULTATS PAR ZONES

Déterminants	Fréquences	O	K	R	P
Discussions	1	43,3	99,4	98,6	91,6
	2	46,3	0,6	0	0
Participation	1	45,3	56,9	51,4	57,3
	2	34	4,4	6,1	1,4
Suivi	1	86,4	61,3	78,6	65,7
	2	8,1	1,3	0	0,6
Aide	1	37,8	37,5	22,1	24,2
	2	43,1	20	7,9	1,2
	3	0,4	0	0	0,3

⁹⁵ Notons que des élèves de la localité de Ouagadougou résident dans des villages (Balkuy et Bissighin notamment). Cela a certainement fait monter d'un cran les pourcentages, tout comme c'est le cas des élèves des zones périphériques de la ville, qui parcourent de longues distances (Pilon, 2002).

⁹⁶ Les enquêtes ayant été menées d'avril à mai, les difficultés pour payer les droits d'écolage étaient certainement oubliées. À cette période de l'année, les élèves que l'on trouve dans les écoles sont généralement ceux dont les parents se sont acquittés des cotisations APE (Association de Parents d'Elèves) et CSP (Caisse de Santé Primaire).

Synthèse

Déterminants	O	K	R	P	Moy.
Discussions	89,6	100	98,6	91,6	94
Suivi	94,4	62,5	78,6	66,3	78,7
Participation	79,3	61,3	57,5	58,7	69,8
Aide	81,3	57,5	30	25,7	59,1

Les discussions, l'aide que les parents apportent aux élèves, la participation de ceux-ci aux cours et le suivi des maîtres sont ordonnés de la même façon dans tous les milieux (sauf à Ouagadougou où l'aide surpasse la participation aux cours : en se fondant sur la fréquence 2 "souvent"). Mais pour un facteur donné, les fréquences diffèrent sensiblement entre les zones. La variation des pourcentages en fonction du milieu semble bien établie pour trois déterminants.

L'aide que les familles apportent aux élèves est d'autant plus rare que le milieu est rural. Quasi-absente dans les centres ruraux (25,7%), elle demeure irrégulière dans les centres semi-urbains (30% et 57,5%) tandis qu'elle est effective pour la plupart des élèves en milieu urbain (81,3%).

La participation des élèves lors des cours, qui revient à apprécier leur pratique du français en classe, est aussi fonction du degré d'urbanisation des milieux. Plus déclarée en milieu urbain (79,3%), elle l'est moins en contexte semi-urbain (61,3% et 57,5%) ou rural (58,7%). Aucun élève n'a déclaré s'exprimer très souvent en classe.

C'est dans le même sens que s'analysent les degrés de discussions entre élèves. Elles sont fréquentes en ville (46,3% des élèves ont répondu "souvent" à Ouagadougou) mais fort rares dans les autres milieux (0,6% d'élèves pour les réponses "souvent". à Koudougou, 0% à Réo et Pouni).

Enfin, il ressort des déclarations des élèves que les maîtres les suivent mais très irrégulièrement. Et cela, que ce soit dans les centres urbains (8,1% pour la fréquence "souvent"), semi-urbains (1,3% et 0%) ou ruraux (0,6%).

4.3.2.2. RÉSULTATS PAR NIVEAUX

Déterminants	Fréquences	CE1	CM2
Discussions	1	73,7	61,3
	2	17	32,4
Participation	1	49,9	50,8
	2	13,6	25,7
Aide	1	38,2	26,8
	2	26,9	25,3
	3	0,6	0
Suivi	1	75,7	74,9
	2	0,4	6,8

Synthèse

Déterminants	CE1	CM2	Moy.
Discussions	90,7	93,7	94
Suivi	76,1	81,7	78,7
Participation	63,5	76,5	69,8
Aide	65,7	52,1	59,1

L'ordre des régulateurs diffère légèrement entre les degrés d'étude, mais les écarts entre les pourcentages sont plus sensibles. L'aide est ressentie par les élèves de CM2 (52,1%) presque de la même façon que leurs cadets de CE1 (65,7%). C'est dans ce sens que les enseignants suivent les élèves (CM2, 81,7% ; CE1, 76,1%). Cependant, les discussions et la participation aux cours distinguent les niveaux. Les élèves déclarent s'exprimer en classe davantage au CM2 (76,5%) qu'au CE1 (63,5%) ou discuter autant (93,7% au CM2 contre 90,7% au CE1).

Ces écarts ne surprennent pas au regard de la "carrière" scolaire, les élèves en fin de cycle bénéficiant des avantages d'une scolarité plus longue. Plus âgés et moins timides avec l'habitude de l'école (le spectacle de l'école ou de la classe les effraie moins), ils ont un meilleur niveau et, partant, une meilleure compétence active en français. Mais il faut aussi souligner des différences pédagogiques entre les degrés de scolarisation. En effet, les contenus des programmes (toutes disciplines confondues) et les objectifs visés en CM2 sont, comparativement, de nature à plus "engager l'enfant dans l'action". Comme on le verra ultérieurement (méthode IPB : 261- 267), dans les objectifs assignés à la didactique du français, la "libération de l'expression" est attendue des élèves en fin de cycle. Mais, ils restent peu actifs : 13,6% comme fréquence 2 ("souvent") en CE1 contre 25,7% en CM2 pour la participation, et 17% en CE1 contre 32,4% en CM2 pour la discussion.

En conclusion, les fréquences des régulateurs sont divergentes entre les milieux (distinction de la ville) et partiellement similaires (les suivis) entre les niveaux d'étude.

Au plan général, l'aide des parents s'avère irrégulière (la moyenne générale est de 59,1% ; la synthèse des niveaux 2 et 3 donne 26,4%) et le suivi des enseignants est à peine reconnu par les élèves (78,7% en moyenne ; la réponse "souvent" correspondant à un pourcentage de 3,5%)⁹⁷. Leur sentiment d'être suivis est très faible. Donc, les maîtres ne chercheraient pas à connaître de près leurs problèmes et à les y aider. À les entendre, ces derniers se contenteraient de suivis à distance ponctués de rares interventions rapprochées ; ce qui est contraire aux instructions et recommandations faites à l'intention des maîtres. En fait, ils connaissent les niveaux globaux de leurs élèves mais n'ont pas de précisions sur les détails, comme eux-mêmes nous l'ont fréquemment avoué. La participation aux cours, qui est synonyme de pratique du français en classe, est relativement rare (69,8 % en moyenne ; avec 19,4% en niveau 2). Au demeurant, il est connu que c'est presque toujours les mêmes élèves qui s'expriment dans les classes. Les discussions sur les cours ne sont guère plus importantes (94% au total ; avec 24,4% pour le niveau "souvent").

4.3.3. PRATIQUES DU FRANÇAIS PAR LES SCOLAIRES

Cette partie vise à évaluer les pratiques du français par les scolaires, au CE1 et au CM2. Le but était de comparer les pratiques déclarées du français en suivant les niveaux d'étude et en mettant en parallèle des localités différentes.

Le questionnaire comportait 18 questions à choix multiples. Les élèves de CM2 devaient répondre à la totalité des dix-huit questions tandis que les élèves de CE1 n'étaient concernés que par les neuf premières questions. Le principe était de laisser le choix entre quatre types de réponses :

⁹⁷ Les entretiens ont généralement débuté par une sorte de rappel sur les diverses situations antérieures (à l'enquête) vécues et des interventions du maître, et s'achevaient par l'estimation des régularités. Les élèves ont tous déclaré avoir eu des problèmes. Nous avons remarqué que quelques-uns ne pouvaient pas être détectés par un suivi, même le plus rapproché et régulier possible. Il fallait en informer le maître, ce qui n'était pas toujours fait. Ces cas qui, pour nous, n'indiquaient pas des défaillances dans le suivi des élèves, ont tout de même pesé sur les appréciations.

0	1	2	3
jamais	parfois	souvent	très souvent
très mal	assez bien	bien	très bien

Pour une présentation commode, les questions seront représentées par des numéros comme suit :

- 1 Vous entendez parler le français en famille (à la maison)
- 2 Vous entendez parler le français dans la cour de récréation
- 3 Vous entendez parler le français au marché
- 4 Vous entendez parler le français entre amis
- 5 Vous entendez parler le français en écoutant la radio
- 6 Vous parlez le français en famille (à la maison)
- 7 Vous parlez le français dans la cour de récréation
- 8 Vous parlez le français au marché
- 9 Vous parlez le français entre amis
- 10 Vous lisez des lettres (que vous recevez)
- 11 Vous lisez des lettres (pour les autres)
- 12 Vous lisez des journaux ou revues
- 13 Vous lisez des livres d'école (en dehors des cours)
- 14 Vous lisez d'autres livres
- 15 Vous comprenez le français (oral et écrit)
- 16 Vous parlez le français
- 17 Vous lisez le français
- 18 Vous écrivez le français (capacité d'écrire, formulation des lettres, orthographe)

Les résultats seront exposés selon le plan suivant :

- Synthèses par niveaux d'études en distinguant les localités
- Groupes de niveaux : synthèse par questions et par niveaux d'étude
- Synthèse des niveaux 2-3 par questions et par localités
- Synthèse des niveaux 2-3 : classement d'après les moyennes
- Moyennes générales par localités
- Moyennes générales par niveaux
- Synthèse générale.

4.3.3.1. SYNTHÈSES PAR NIVEAUX D'ÉTUDE ET PAR LOCALITÉS

♦ Ouagadougou

	CE1	CM2	Moyenne
0	60,1	40,4	47
1	26,6	34,5	31,9
2	13,3	19,7	17,6
3	0	5,4	3,6

♦ Koudougou

	CE1	CM2	Moyenne
0	65,8	38,3	47,5
1	28,9	47,6	41,3
2	4,4	13,4	10,4
3	0,8	0,8	0,8

♦ Réo

	CE1	CM2	Moyenne
0	73,8	51,5	63,7
1	25,6	41,1	32,6
2	0,6	7,2	3,6
3	0	0,3	0,1

♦ Pouni

	CE1	CM2	Moyenne
0	58,2	46,4	50,1
1	41,5	48,1	46
2	0,2	5,1	3,5
3	0,1	0,4	0,3

Dans tous les cas, si l'on examine les niveaux cumulés 2 ("souvent") et 3 "très souvent"), on observe une nette progression des pratiques du français du CE1 au CM2 (voir, *a contrario*, la diminution du nombre de scolaires déclarant ne jamais pratiquer le français, niveau 0, en passant du CE1 au CM2).

4.3.3.2. MOYENNES DES NIVEAUX 2-3 PAR QUESTIONS ET PAR NIVEAUX

Dans les tableaux suivants, nous reprendrons les données de base (se reporter au volet des "Pratiques du français par les scolaires" (pp. 572-573) de l'annexe 7) en effectuant des regroupements des réponses de niveaux 2

(souvent ou bien) et 3 (très souvent ou très bien), ces niveaux étant considérés comme particulièrement significatifs. Les synthèses ont été calculés à partir de la somme totale des élèves respectifs de chaque niveau. Ainsi, pour le CM2 de Ouagadougou, les résultats à la question n°1 s'établissaient comme suit : niveau 2 : 30,3% ; niveau 3 : 0,3% ; niveau 2-3 : 30,6%.

♦ Ouagadougou

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
CE1	21,4	25,8	10,8	16,7	6,9	12,2	48,9	3,1	14,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CM2	30,6	35	13,6	28,1	16,4	19,7	27,5	5,6	21,7	8,3	11,7	5,6	49,4	14,2	18,9	25,8	63,1	55,8
Moy.	25,8	30,4	12,2	22,4	8,9	16	21	4,3	18,1	8,3	11,7	5,6	49,4	14,2	18,9	25,8	63,1	55,8

♦ Koudougou

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
CE1	7,5	0	0	0	33,8	6,3	0	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CM2	18,8	6,3	1,3	13,8	37,5	13,8	11,3	3,8	13,8	0	1,3	0	13,8	2,5	22,5	28,8	48,8	17,5
Moy.	13,1	3,1	0,6	6,9	35,6	10	5,6	1,9	6,9	0	1,3	0	13,8	2,5	22,5	28,8	48,8	17,5

♦ Réo

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
CE1	0	0	0	0	5,1	0	0	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CM2	2,4	0	0	0	22	2,4	2,4	0	0	0	0	0	7,3	0	9,8	31,7	43,9	12,2
Moy.	0,7	0	0	0	10	0,7	0,7	0	0	0	0	0	7,3	0	9,8	31,7	43,9	12,2

♦ Pouni

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
CE1	0	0,6	0	0	0	0	1,2	0	0,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CM2	5	5,6	0	4,5	13,4	4,5	7,8	0	6,1	0,6	0	0	1,7	0,6	11,7	14,5	20,7	2,2
Moy.	0	3,2	0	0	0	0	4,6	0	3,5	0,6	0	0	1,7	0,6	11,7	14,5	20,7	2,2

Partout, il ressort clairement que les pratiques du français se développent du CE1 au CM2 quelle que soit la question considérée. Notons toutefois des exceptions à Réo (questions 2, 3, 4, 8, 9) et à Pouni (3,8).

4.3.3.3. SYNTHÈSES DES NIVEAUX 2-3 PAR QUESTIONS ET PAR LOCALITÉS

	Questions	O	K	R	P
1	Vous entendez parler le français en famille	25,8	13,1	0,7	0
2	Vous entendez parler le français dans la cour	30,4	3,1	0	3,2
3	Vous entendez parler le français au marché	12,2	0,6	0	0
4	Vous entendez parler le français entre amis	22,4	6,9	0	0
5	Vous entendez parler le français en écoutant la radio	8,9	35,6	10	0
6	Vous parlez le français en famille	16	10	0,7	0
7	Vous parlez le français entre amis	21	5,6	0,7	4,6
8	Vous parlez le français au marché	4,3	1,9	0	0
9	Vous parlez le français dans la cour	18,1	6,9	0	3,5
10	Vous lisez des lettres (que vous recevez)	8,3	0	0	0,6
11	Vous lisez des lettres (pour les autres)	11,7	1,3	0	0
12	Vous lisez des journaux ou revues	5,6	0	0	0
13	Vous lisez des livres d'école	49,4	13,8	7,3	1,7
14	Vous lisez d'autres livres	14,2	2,5	0	0,6
15	Vous parlez le français	18,9	22,5	9,8	11,7
16	Vous comprenez le français	25,8	28,8	31,7	14,5
17	Vous écrivez le français	63,1	48,8	43,9	20,7
18	Vous lisez le français	55,8	17,5	12,2	2,2
	Moyennes	22,9	12,2	6,5	3,5

Les moyennes font apparaître une hiérarchie "logique" des pratiques, avec un avantage au milieu urbain. Cet ordre est respecté dans les réponses à 15 questions (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18).

Cependant, à propos de l'écoute de la radio (question 5), la hiérarchie est bouleversée à l'avantage du milieu semi-urbain parce qu'en ville, les élèves suivent les émissions radiodiffusées nettement moins que la télévision ; celle-ci est plus attrayante mais bien moins présente dans les centres peu urbanisés et ruraux. On peut dire que les scolaires des villes "consomment" le français par la télévision alors que leurs homologues des milieux ruraux sont exposés à la langue surtout par la radio.

L'ordre est également bouleversé quand il s'agit pour l'élève d'apprécier ses propres compétences (15, 16), le milieu semi-urbain enregistrant des scores plus élevés. Mais les appréciations se "réajustent" sur les habiletés écrites (17, 18).

Les écarts entre les milieux (urbain vs non urbain notamment) sont souvent importants (lorsqu'une zone se singularise sensiblement des autres). Les disparités sur les domaines que sont "entendre parler le français", "parler le français" et "lire" s'expliquent par les inégalités de l'environnement

sociolinguistique quant à la population francophone, quant aux comportements langagiers, à l'"exposition" aux livres, aux journaux et aux médias... Il y a aussi les bibliothèques scolaires, la documentation des écoles et l'équipement livresque de l'élève (conditionné par les revenus et l'engagement scolaire des familles, par la dotation de son école). Le milieu urbain place les élèves dans un environnement beaucoup plus francophone.

4.3.3.4. SYNTHÈSES DES NIVEAUX 2-3 :

CLASSEMENT D'APRÈS LES MOYENNES

	Questions	Moyennes
1	Vous écrivez le français	46,1
2	Vous lisez le français	37,6
3	Vous lisez des livres d'école	27,8
4	Vous comprenez le français	22,8
5	Vous entendez parler le français dans la cour	17,2
6	Vous entendez parler le français en famille	15,9
7	Vous parlez le français	14,4
8	Vous parlez le français entre amis	13,5
9	Vous entendez parler le français entre amis	13,2
10	Vous entendez parler le français en écoutant la radio	11,6
11	Vous parlez le français dans la cour	10,6
12	Vous parlez le français en famille	10,2
13	Vous lisez d'autres livres	9,6
14	Vous entendez parler le français au marché	6,5
15	Vous lisez des lettres (que vous recevez)	6,4
16	Vous lisez des lettres (pour les autres)	6,4
17	Vous lisez des journaux ou revues	3,2
18	Vous parlez le français au marché	2,9

Les scores les plus élevés apparaissent comme résultant directement du fait que les élèves sont scolarisés. Pour des scolaires, il est bien logique qu'ils répondent positivement à des questions du genre "vous écrivez le français", "vous lisez le français", "vous lisez des livres d'école". Les contextes plus libres (la cour de récréation, entre amis, en famille...) et les situations plus "volontaristes", nécessitant des aptitudes confirmées (lire des livres autres que des livres scolaires, lire des lettres...) donnent des résultats beaucoup plus faibles.

4.3.3.5. MOYENNES GÉNÉRALES PAR LOCALITÉS

Questions communes aux élèves de CE1 et de CM2

	O	K	R	P
1	22	36,9	29,2	42,8
2	11	8,4	1,3	2,3
3	0	0,9	0	0,4
Total	33	46,2	30,5	45,5

Alors que l'addition des niveaux 2-3 donnerait un ordre O-K-R-P (hiérarchie attendue), curieusement, le regroupement des trois niveaux 1-2-3 donne un ordre fort différent : K-P-O-R. La hiérarchisation par localités s'observe donc uniquement en synthétisant les niveaux 2-3.

Questions posées uniquement en CM2

	O	K	R	P
1	37,7	50,1	44,2	48,5
2	17,4	14,4	11,1	5,8
3	10,7	0,6	0,5	0
Total	65,8	65,1	55,8	54,3

Au plan général, en CM2, la hiérarchisation des pratiques est bien établie avec un léger avantage au milieu urbain : l'urbanisation entraîne une exposition plus importante à la francophonie. Cependant, quel que soit le milieu, les scolaires pratiquent le français de manière faible ou occasionnelle (voir l'importance des réponses de type 1).

4.3.3.6. MOYENNES GÉNÉRALES PAR NIVEAUX

	CM2	CE1
1	44,4	21,5
2	18,1	0
3	3,2	0
Total	65,7	21,5

Les pratiques du français évoluent au fil des études. On le constate à la fois dans le résultat global (21,5% au CE1 et 65,7% au CM2) mais aussi dans les degrés de pratiques : uniquement de degré 1 au CE1 ; principalement de degré 1 au CM2 avec quelques "avancées" dans les degrés 2 et 3.

4.3.3.7. MOYENNES GÉNÉRALES

Questions communes

	Pourcentages
1	29,8
2	7,5
3	0,2
Total	37,5

Questions posées uniquement au CM2

	Pourcentages
1	42,5
2	13,5
3	5,9
Total	61,9

En règle générale, on constate que les scolaires pratiquent rarement le français. Il est logique que les moyennes englobant les élèves de CE1 et de CM2 soient plus faibles que celles qui ne concernent que les élèves de CM2.

Pour conclure, retenons que des scolaires déclarent ne jamais parler ou entendre parler le français (61,7% des élèves pour les questions communes), ne jamais lire dans la langue en dehors des cours, ou maîtriser très mal ou pas du tout le français (38,6% des élèves pour les questions uniquement posées au CM2). Retenons également que les scolaires entendent parler le français en famille, dans la cour de récréation, sur les marchés, entre amis ou en écoutant la radio. C'est également dans ces circonstances qu'ils parlent la langue. Au plan général, ils parlent le français plus fréquemment entre amis ou dans la cour de l'école qu'en famille. Les pratiques actives sont encore plus réduites à l'extérieur, sur les marchés. Il leur arrive de lire des livres d'école et, de temps en temps, des livres non scolaires, des lettres (qu'ils reçoivent ou qu'ils lisent pour des analphabètes) et, plus rarement, des journaux ou revues. Les pratiques orales (actives mais surtout passives) sont dominantes (cadre collectif), tandis que le rôle de l'écrit est fort limité, la lecture hors classe en l'occurrence (cadre individuel). Les pratiques passives (entendre parler la langue) sont plus fréquentes que les usages actifs (parler ou lire). Mais au total, les pratiques (orales et écrites, actives et passives) demeurent très faibles, surtout en CE1.

On a vu que l'école primaire assure difficilement le préalable qu'est la maîtrise de la langue, mais il y a aussi les données de l'environnement sociolinguistique qui régulent les pratiques. Il ressort que le scolaire du primaire ne parle pas "spontanément, naturellement", la langue française comme les

responsables de l'enseignement pourraient le souhaiter, surtout dans les espaces non urbains.

Les moyennes générales ou par types d'usage font apparaître clairement une hiérarchisation "logique" des pratiques selon les milieux, les zones urbaines étant plus "porteuses". Les pratiques du français s'intensifient au fil de l'avancée des études, mais demeurent très occasionnelles jusqu'à la fin du cycle primaire. Sur un axe ou sur l'autre, on constate donc des différenciations significatives.

Cependant, une forte proportion d'élèves apprécie positivement leurs compétences en français (ils estiment bien ou très bien parler, comprendre, lire ou écrire la langue). Au regard des résultats de l'évaluation des compétences, on note qu'il y a une certaine surévaluation interprétable par la conjecture : les considérations sociales qui portent sur la langue française (être "francophone" est socialement valorisé et valorisant) touchent les enfants qui revendiquent leur appartenance à cette communauté ; conformément à leur statut sociologique ou sociolinguistique, le désir des scolaires de posséder réellement cette langue est ardent. Cette surévaluation peut s'expliquer aussi par une certaine automatisation des réponses : ils pouvaient "déclarer" sans contrôle qu'ils étaient "francophones", même si leur niveau effectif ne devait pas les y autoriser.

4.3.4. QUELQUES DIFFÉRENCES ENTRE LES SCOLAIRES

Pour aller plus loin, nous avons analysé les différences entre les "meilleurs élèves" et les "élèves faibles" du point de vue de certaines conditions de scolarité ou de comportement, sur la base des réponses des scolaires au questionnaire qui leur avait été administré (figurant en annexe 7). En d'autres termes, nous nous sommes penché sur l'étude de quelques déterminants de la scolarisation en nous focalisant sur les réponses données par les élèves les plus "marquées" quant à leur réussite scolaire.

Nous sommes parti des dernières moyennes du troisième trimestre de l'ensemble des scolaires de chaque localité (720 à Ouagadougou, 160 à Koudougou, 140 à Réo, 347 à Pouni) pour établir les deux catégories d'élèves. Nous avons considéré comme "meilleurs élèves" ceux ayant obtenu une moyenne trimestrielle égale ou supérieure à 7/10 et comme "élèves faibles" ceux dont la moyenne est inférieure ou égale à 4/10. Ainsi, les nombreux

élèves dont la moyenne est inférieure à 7 mais supérieure à 4 seraient des "élèves moyens", que nous ne prendrons pas en considération. Néanmoins, nous donnerons les chiffres les concernant. Les seuils de 7 et 4/10 ont été retenus au regard d'une certaine configuration générale des notes, allant de 0 à plus de 9/10.

Partant des chiffres absolus de chaque localité, nous avons ensuite calculé les pourcentages d'élèves (par rapport au nombre d'élèves de la catégorie) ayant reconnu ou étant sensibles à tel ou tel facteur, ayant déclaré adopter tel ou tel comportement.

Conformément aux objectifs de notre étude, les statistiques du présent volet qui nous intéressent en premier lieu sont celles se rapportant au niveau d'étude et au milieu. Mais les données générales meilleures/faibles sont autant importantes qu'elles enrichissent (renforcent) les analyses. Nous verrons que les résultats de cette étude ne sont pas sans quelques surprises.

Effectifs des meilleurs élèves et des faibles

	Ouagadougou		Koudougou		Réo		Pouni		Total	
Meilleurs	77	10,7%	22	13,8%	24	17,1%	26	7,5%	149	10,9%
Faibles	251	34,9%	58	36,3%	50	35,7%	76	21,9%	435	31,8%
Total	328	45,6%	80	50%	74	52,9%	102	29,4%	584	42,7%
Moyens	392	54,4%	80	50%	66	47,1%	245	70,6%	783	57,3%
Total élèves	720	100%	160	100%	140	100%	347	100%	1367	100%

La proportion des élèves "meilleurs"/"faibles" est relativement homogène si l'on compare les localités. On notera toutefois que les taux les moins importants d'élèves faibles sont observés à Pouni : 21,9% d'élèves ont de faibles résultats, mais le pourcentage d'élèves "meilleurs" est également peu élevé (7,5%).

La moyenne générale est basse puisque 31,8% des élèves entrent dans la catégorie des "faibles". Il y a, en chiffres absolus et en pourcentages, beaucoup plus d'élèves qui se rangent dans la catégorie des "faibles" que dans la catégorie des "meilleurs".

Répartition des meilleurs/faibles en CM2/CE1 (chiffres absolus)

	Ouagadougou	Koudougou	Réo	Pouni	Total
Meilleurs CM2	19	5	4	14	42
Meilleurs CE1	58	17	20	12	107
Total meilleurs	77	22	24	26	149
Faibles CM2	90	23	10	35	158
Faibles CE1	161	35	40	41	277
Total faibles	251	58	50	76	435
Meilleurs+faibles	328	80	74	102	584
Moyens CM2	251	52	27	130	460
Moyens CE1	141	28	39	115	323
Total moyens	392	80	66	245	783
Total général	720	160	140	347	1367

	Ouagadougou	Koudougou	Réo	Pouni	Total
Meilleurs CM2	19	5	4	14	42
Faibles CM2	90	23	10	35	158
Total CM2	109	28	14	49	200
Meilleurs CE1	58	17	20	12	107
Faibles CE1	161	35	40	41	277
Total CE1	219	52	60	53	384

4.3.4.1. Les difficultés dans les différentes matières

Les tableaux suivants synthétisent les réponses à la question : "Dans quelles matières avez-vous des difficultés" (plusieurs réponses possibles) ?

Les pourcentages ont été obtenus en mettant en rapport ceux qui déclarent avoir des difficultés dans telle ou telle matière avec le total des "meilleurs", des "faibles" ou des "moyens" dans la catégorie. Par exemple, sur les 107 "meilleurs" du CE1, 43 ont déclaré avoir des difficultés en français, soit 40,2%. Comme les élèves pouvaient cocher plusieurs réponses, les totaux peuvent dépasser les 100%.

♦ Résultats par niveaux d'étude

* H-G : histoire et géographie

R-CH : récitation et chant

CE1	Français		Calcul		H-G		Sciences		R-CH		Dessin		Copie		Morale	
Meilleurs	43	40,2%	39	36,4%	29	27,1%	22	20,6%	2	1,9%	1	0,9%	1	0,9%	1	0,9%
Faibles	204	73,6%	193	69,7%	120	43,3%	82	29,6%	26	9,4%	22	7,9%	24	7,9%	24	7,9%
Moyens	216	66,9%	172	53,3%	114	35,3%	79	24,5%	28	8,7%	25	7,7%	29	9,0%	24	7,4%

CM2	Français		Calcul		H-G		Sciences		R-CH		Dessin		Copie		Morale	
Meilleurs	22	52,4%	16	38,1%	5	11,9%	2	4,8%	1	2,4%	0	0%	0	0%	0	0%
Faibles	94	59,5%	66	41,8%	29	18,4%	10	6,3%	2	1,3%	1	0,6%	1	0,6%	1	0,6%
Moyens	278	60,4%	192	41,7%	77	16,7%	30	6,5%	9	2,0%	2	0,4%	3	0,7%	4	0,9%

♦ Résultats par zones

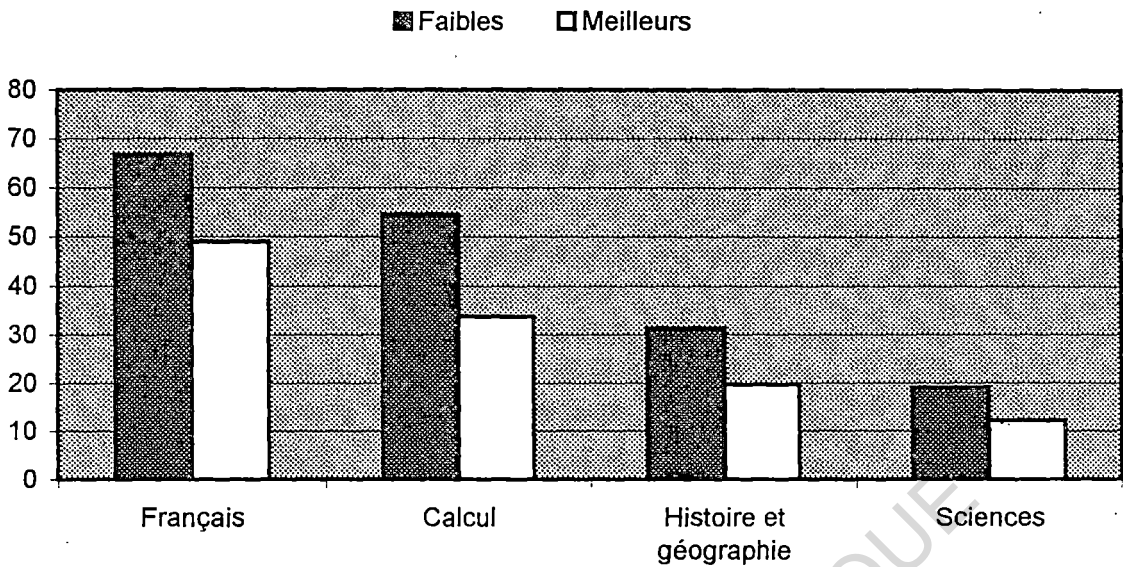
		Français	Calcul	H-G	Sciences	R-CH	Dessin	Copie	Morale	Total
O	Meilleurs	39	28	22	14	4	1	1	1	110
	Faibles	163	130	85	47	9	5	7	7	453
	Moyens	238	177	114	62	14	3	5	4	617
K	Meilleurs	10	7	1	0	0	0	0	0	18
	Faibles	40	41	13	9	0	0	0	0	103
	Moyens	47	48	10	6	0	0	0	0	111
R	Meilleurs	10	4	3	3	0	0	0	0	20
	Faibles	29	23	18	14	9	9	9	9	120
	Moyens	35	17	15	11	3	5	5	4	95
P	Meilleurs	14	11	3	1	0	0	0	0	29
	Faibles	58	43	20	12	9	9	9	9	169
	Moyens	174	122	52	30	20	19	22	20	459

		Français	Calcul	H-G	Sciences	R-CH	Dessin	Copie	Morale	Total
O	Meilleurs	50,6%	36,4%	28,6%	18,2%	5,2%	1,3%	1,3%	1,3%	142,9%
	Faibles	64,9%	51,8%	33,9%	18,7%	3,6%	2%	2,8%	2,8%	180,5%
	Moyens	60,7%	45,2%	29,1%	15,8%	3,6%	0,8%	1,3%	1%	157,5%
K	Meilleurs	45,5%	31,8%	4,5%	0%	0%	0%	0%	0%	81,8%
	Faibles	69%	70,7%	22,4%	15,5%	0%	0%	0%	0%	177,6%
	Moyens	58,8%	60%	12,5%	7,5%	0%	0%	0%	0%	138,8%
R	Meilleurs	41,7%	16,7%	12,5%	12,5%	0%	0%	0%	0%	83,3%
	Faibles	58%	46%	36%	28%	18%	18%	18%	18%	240%
	Moyens	53%	25,8%	22,7%	16,7%	4,5%	7,6%	7,6%	6,1%	144%
P	Meilleurs	53,8%	42,3%	11,5%	3,8%	0%	0%	0%	0%	111,5%
	Faibles	76,3%	56,6%	26,3%	15,8%	11,8%	11,8%	11,8%	11,8%	222,4%
	Moyens	71%	49,8%	21,2%	12,2%	8,2%	7,8%	9%	8,2%	187,4%

Synthèse

	Français	Calcul	H-G	Sciences	R-CH	Dessin	Copie	Morale	Total
Meilleurs	73	50	29	18	4	1	1	1	177
Faibles	290	237	136	82	27	23	25	25	845
Total	363	287	165	100	31	24	26	26	1022
Moyens	494	364	191	109	37	27	32	28	1282

Moyennes	Français	Calcul	H-G	Sciences	R-CH	Dessin	Copie	Morale	Total
Meilleurs	49%	33,6%	19,5%	12,1%	2,7%	0,7%	0,7%	0,7%	118,8%
Faibles	66,7%	54,5%	31,3%	18,9%	6,2%	5,3%	5,7%	5,7%	194,3%
Total	62,2%	49,1%	28,3%	17,1%	5,3%	4,1%	4,5%	4,5%	175,1%
Moyens	63,1%	46,5%	24,4%	13,9%	4,7%	3,4%	4,1%	3,6%	163,7%



En dehors des épreuves de récitation-chant, dessin, copie et morale, où les élèves n'éprouvent guère de difficultés, on constate qu'une hiérarchisation s'établit nettement selon les matières : que ce soit pour les élèves les meilleurs ou pour les faibles, ils éprouvent toujours plus de difficultés en français, qu'en calcul, histoire et géographie, et sciences ; cet ordre est toujours respecté, quel que soit le contexte (niveau d'étude, zone, en général).

Par ailleurs, la proportion des élèves les plus faibles déclarant avoir des difficultés dans l'acquisition des différentes matières est toujours plus forte que la proportion des meilleurs. Si l'on ne considérait que les chiffres absolus, les rapports seraient encore plus édifiants. Au plan général par exemple, on a : 845 réponses pour les "faibles" contre 177 réponses pour les "meilleurs", soit 82,7% de l'ensemble des réponses pour les "faibles". Il est donc évident que les élèves en difficulté ont bien conscience d'avoir des problèmes d'acquisition, surtout dans les matières essentielles.

4.3.4.2. Les moyens

Le tableau suivant synthétise les réponses à la question : "Avez-vous des difficultés de moyens (fournitures, moyens de déplacement, répétiteurs) ?"

♦ Résultats par niveaux d'étude

	Meilleurs		Faibles		Moyens	
CE1	29	27,4%	103	37,2%	49	15,2%
CM2	18	42,9%	25	10,3%	183	39,8%

♦ Résultats par zones

	Meilleurs		Faibles		Total		Moyens	
O	34	44,2%	108	43%	142	43,3%	157	40,1%
K	3	13,6%	6	10,3%	9	11,3%	14	17,5%
R	4	16,7%	6	12%	10	13,5%	8	12,1%
P	6	21,1%	8	10,5%	14	13,7%	53	21,6%
Total	47	31,5%	128	29,4%	175	30%	232	29,6%

De manière assez curieuse, il ressort que les problèmes de moyens sont plus ressentis par les "faibles" que par les "meilleurs" en chiffres absolus (128 élèves contre 47), mais non pas en pourcentages (29,4% contre 31,5%). Mis à part le CE1 où les scores les plus forts vont aux "faibles". C'est dire que ce paramètre n'est pas considéré comme très pertinent par les élèves.

Le problème de moyens en milieu semi-urbain ou rural renvoie très fréquemment à celui de fournitures scolaires (les livres notamment) (cf. 4.3.1. "Principaux problèmes des scolaires"), mais les attentes ne sont pas attestées par les données. Néanmoins, les résultats de Ouagadougou auraient été plus "logiques" si les enquêtes menées répondaient à un traitement distinguant les différentes composantes. On notera que cet aspect est ressenti comme important par les élèves de cette localité, où les différences de moyens sont bien "visibles".

4.3.4.3. La distance

La distance entre l'école et votre domicile constitue-t-elle un problème pour vous ? Telle a été la question posée.

♦ Résultats par niveaux d'étude

	Meilleurs		Faibles		Moyens	
CE1	14	13,1%	68	24,5%	38	11,8%
CM2	14	33,3%	5	3,2%	89	19,3%

♦ Résultats par zones

	Meilleurs		Faibles		Total		Moyens	
O	18	23,4%	55	21,9%	73	22,3%	87	22,2%
K	1	4,5%	6	10,3%	7	8,8%	12	15,0%
R	3	12,5%	6	12%	9	12,2%	1	1,5%
P	6	23,1%	6	7,9%	12	11,8%	26	10,6%
Total	28	18,8%	73	16,8%	101	17,3%	126	16,1%

Les problèmes de distance (101 réponses) sont moins souvent cités que ceux des moyens (175 réponses) et beaucoup moins que les problèmes d'acquisition (1022 réponses). Les élèves de Ouagadougou se sont davantage positionnés sur cette question (73 réponses, soit 22,3%). Certes les élèves faibles sont plus nombreux à soulever le problème des distances (73 élèves contre 28) mais, en valeur relative, la différence n'est pas très importante (16,8% des "faibles" contre 18,8% des "meilleurs"). C'est dire que ce critère ne paraît pas non plus très pertinent.

4.3.4.4. L'aide des parents

La question visait à savoir dans quelle mesure les élèves bénéficiaient de l'aide de leurs parents (suivre la scolarité de l'enfant, veiller à ce qu'il travaille bien, lui donner des conseils, l'encourager, l'aider à apprendre...).

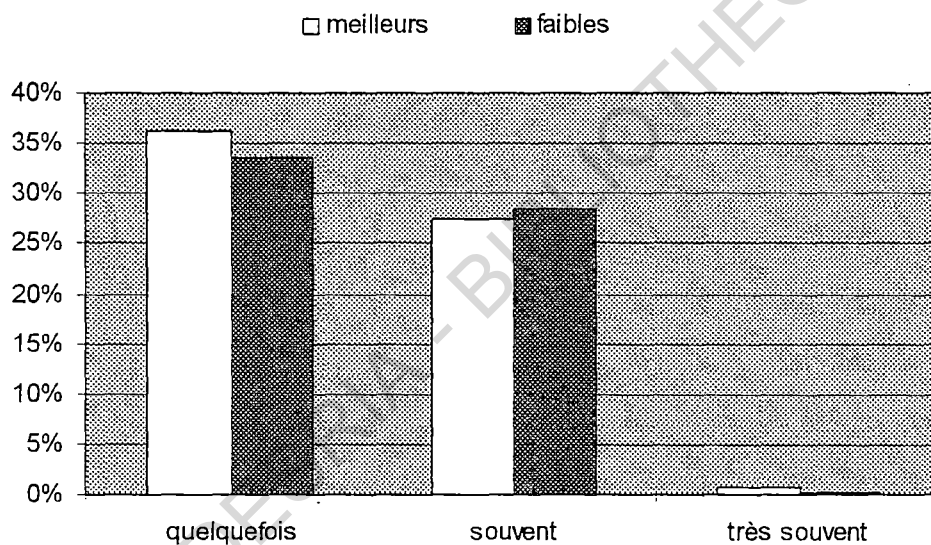
- * meil. : "meilleurs"
- faib. : "faibles"
- moy. : "moyens"

	Ouagadougou			Koudougou			Réo			Pouni		
	meil.	faib.	moy.	meil.	faib.	moy.	meil.	faib.	moy.	meil.	faib.	moy.
Quelquefois	38	94	140	8	19	26	5	11	14	3	22	59
Souvent	30	104	177	6	16	22	5	4	5	0	0	3
Très souv.	0	1	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Total	68	199	319	14	35	48	10	15	19	4	22	62

Synthèse par degrés d'aide

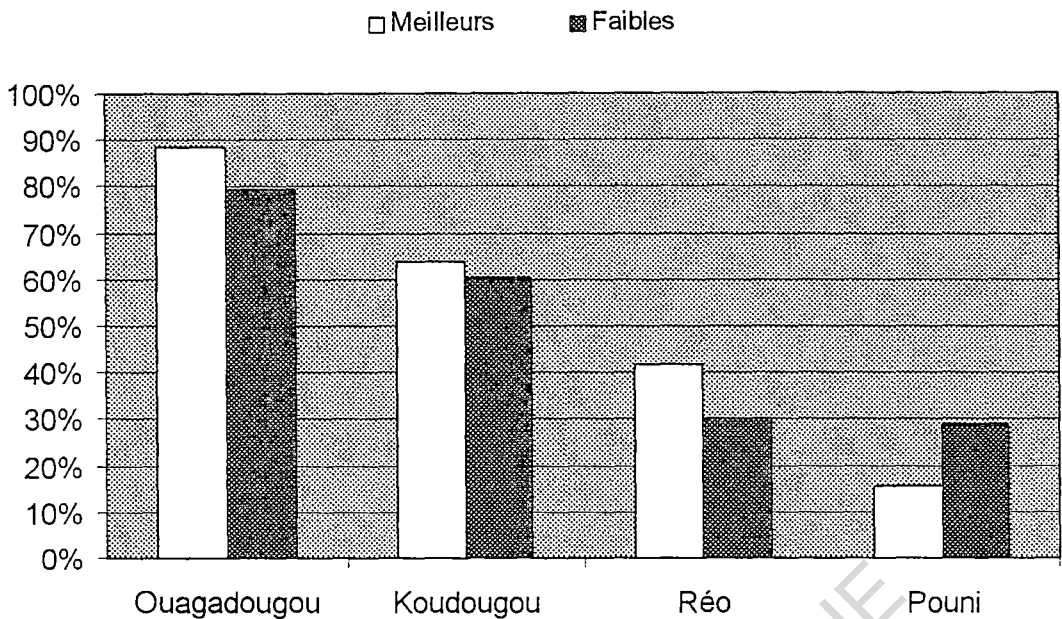
	meilleurs		faibles		total		moyens	
Quelquefois	54	36,2%	146	33,6%	200	34,2%	239	30,5%
Souvent	41	27,5%	124	28,5%	165	28,3%	207	26,4%
Très souvent	1	0,7%	1	0,2%	2	0,3%	2	0,3%
Total	96	64,4%	271	62,3%	367	62,8%	448	57,2%

L'aide des parents pour les élèves les meilleurs et pour les faibles



Synthèse par localités

	Ouagadougou		Koudougou		Réo		Pouni		Total	
Meilleurs	68	88,3%	14	63,6%	10	41,7%	4	15,4%	96	64,4%
Faibles	199	79,3%	35	60,3%	15	30%	22	28,9%	271	62,3%
Total	267	81,4%	49	61,3%	25	33,8%	26	25,5%	367	62,8%
Moyens	319	81,4%	48	60%	19	28,8%	62	25,3%	448	57,2%



En chiffres absolus, les élèves "faibles" bénéficient de plus d'aide que les "meilleurs" : 271 élèves "faibles" contre 96 élèves "meilleurs". Mais en valeurs relatives, les résultats sont très comparables : 64,4% des "meilleurs" et 62,3% des "faibles" bénéficient d'aides.

CE1	Meilleurs		Faibles		Moyens	
Quelquefois	41	38,7%	97	35,1%	132	40,9%
Souvent	26	24,5%	99	35,9%	66	20,4%
Très souvent	1	0,9%	1	0,3%	2	0,6%
Total	68	64,2%	197	71,4%	200	62%

CM2	Meilleurs		Faibles		Moyens	
Quelquefois	13	32,5%	49	31%	115	25%
Souvent	15	37,5%	25	15,8%	127	27,6%
Très souvent	0	0%	0	0%	0	0%
Total	28	70%	74	46,8%	242	52,6%

À noter que les aides sont dispensées "quelquefois" (34,2%) ou "souvent" (28,3%) plutôt que "très souvent" (0,3%). Des différences très nettes apparaissent entre les milieux : plus l'habitat est urbanisé et plus les parents peuvent dispenser de l'aide à leurs enfants : les résultats de Ouagadougou sont plus importants que ceux de Koudougou, de Réo et de Pouni.

Les différences entre les meilleurs et les faibles seraient plus nettes si l'on écartait les chiffres de Pouni, qui présentent des tendances contradictoires avec

le reste. Il semble que les aides apportées par les parents bénéficient davantage aux élèves des milieux urbains et semi-urbains.

On peut se demander si les résultats scolaires dépendent effectivement des aides apportées par les parents (quelle est véritablement la nature de ces aides ?) ou si les parents commencent à soutenir leurs enfants lorsque ceux-ci sont en difficulté.

L'autre question est de savoir dans quelle mesure des parents non-scolarisés, non-alphabétisés, peuvent apporter du soutien à leurs enfants, si ce n'est sur le plan relationnel (encouragements, conseils).

4.3.4.5. Les discussions

La question posée visait à déterminer dans quelle mesure les élèves avaient des discussions entre eux, en français.

	Ouagadougou			Koudougou			Réo			Pouni		
	meil.	faib.	moy.	meil.	faib.	moy.	meil.	faib.	moy.	meil.	faib.	moy.
Quelquefois	30	104	189	22	58	78	23	50	65	21	68	244
Souvent	13	21	191	0	0	2	0	0	0	0	0	0
Total	43	125	380	22	58	80	23	50	65	21	68	244

	Ouagadougou			Koudougou			Réo			Pouni		
	meil.	faib.	moy.	meil.	faib.	moy.	meil.	faib.	moy.	meil.	faib.	moy.
Quelquefois	39%	41%	48,2%	100%	100%	97,5%	95,8%	100%	98,5%	80,8%	89,5%	99,6%
Souvent	16%	8%	48,7%	0%	0%	2,5%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Total	55%	49,8%	96,9%	100%	100%	100%	95,8%	100%	98,5%	80,8%	89,5%	99,6%

Synthèse par degrés

	meilleurs		faibles		total		moyens	
Quelquefois	96	64,4%	280	64,4%	376	64,4%	576	73,6%
Souvent	13	8,7%	21	4,8%	34	5,8%	193	24,6%
Total	109	73,2%	301	69,2%	410	70,2%	769	98,2%

Synthèse par localités

	Ouagadougou		Koudougou		Réo		Pouni		Total	
Meil.	43	55,8%	22	100%	23	95,8%	21	80,8%	109	73,2%
Faib.	125	49,8%	58	100%	50	100%	68	89,5%	301	69,2%
Total	168	51,2%	80	100%	73	98,6%	89	87,3%	410	70,2%
Moy.	380	96,9%	80	100%	65	98,5%	244	99,6%	769	98,2%

En dehors des différences de degrés (64,4% des élèves déclarent avoir

"quelquefois" des discussions en français avec leurs camarades contre 5,8% "souvent"), les résultats ne sont pas extrêmement probants. On notera seulement un petit plus dans le degré "souvent" (8,7% des "meilleurs" contre 4,8% des "faibles").

Les différences entre les localités sont surprenantes : alors que les résultats de Ouagadougou paraissent conformes à ce que l'on pourrait attendre, il semble que les réponses des autres localités aient été données de manière quasi-automatique (mauvaise compréhension de la question posée ?). Cependant, au niveau de la fréquence "souvent", les attentes se confirment : 16% des meilleurs et 8% des faibles pour Ouagadougou contre 0% partout dans les autres localités.

Les mêmes constats s'appliquent quant aux niveaux d'étude où seuls les rapports "meilleurs" / "faibles" du CM2 ne surprennent pas.

CE1	Meilleurs		Faibles		Total		Moyens	
Quelquefois	67	63,2%	188	67,9%	255	66,4%	279	86,4%
Souvent	6	5,7%	21	7,8%	27	7%	43	13,3%
Total	73	68,9%	209	75,5%	282	73,4%	322	99,7%

CM2	Meilleurs		Faibles		Total		Moyens	
Quelquefois	29	69%	92	58,2%	121	60,5%	221	48%
Souvent	7	16,7%	0	0%	7	3,5%	235	51,1%
Total	36	85,7%	92	58,2%	128	64%	456	99,1%

4.3.4.6. La participation aux cours

La question posée visait à déterminer dans quelle mesure les élèves participaient aux cours en posant ou en répondant à des questions, en demandant des explications.

	Ouagadougou			Koudougou			Réo			Pouni		
	meil.	faib.	moy.	meil.	faib.	moy.	meil.	faib.	moy.	meil.	faib.	moy.
Quelquefois	36	107	184	12	26	54	12	30	30	17	23	159
Souvent	25	62	158	2	1	6	4	1	4	0	2	3
Total	61	169	342	14	27	60	16	31	34	17	25	162

	Ouagadougou			Koudougou			Réo			Pouni		
	meil.	faib.	moy.	meil.	faib.	moy.	meil.	faib.	moy.	meil.	faib.	moy.
Quelquefois	46,8%	42,6%	46,9	54,5%	44,8%	67,5	50%	60%	45,5	65,4%	30,3%	64,9%
Souvent	32,5%	24,7%	40,3	9,1%	1,7%	7,5	16,7%	2%	6,1	0%	2,6%	1,2%
Total	79,2%	67,3%	87,2	63,6%	46,6%	75	66,7%	62%	51,5	65,4%	32,9%	66,1%

Synthèse par degrés

	meilleurs		faibles		total		moyens	
Quelquefois	77	51,7%	186	42,8%	263	45%	427	54,5%
Souvent	31	20,8%	66	15,2%	97	16%	171	21,8%
Total	108	72,5%	252	57,9%	360	61,6%	598	76,4%

Synthèse par localités

	Ouagadougou		Koudougou		Réo		Pouni		Total	
Meilleurs	61	79,2%	14	63,6%	16	66,7%	17	26,9%	98	72,5%
Faibles	169	67,3%	27	46,6%	31	62%	25	32,9%	252	57,9%
Total	230	70,1%	41	51,3%	47	63,5%	32	31,4%	350	61,6%
Moyens	342	87,2%	60	75%	34	51,5%	162	66,1%	598	76,4%

En règle générale, les élèves faibles participent moins aux cours (57,9% contre 72,5%). Ils participent "quelquefois" (45%) plutôt que "souvent" (16%). Les citadins (Ouagadougou : 70,1%) sont plus communicatifs que les ruraux (Pouni : 31,4%).

Ces observations s'étendent aux degrés de scolarisation dont les rapports sont inattendus. Les pratiques des "meilleurs" sont logiques (70,1% en CE1 contre 90,5% en CM2) tandis que c'est la situation inverse chez les "faibles" (66,9% en CE1 contre 51,5% en CM2). Cela se solde par 59,4% de pratique générale au CE1 contre 87,4% au CM2.

CE1	Meilleurs		Faibles		Total		Moyens	
Quelquefois	51	48,1%	128	46,4%	179	46,6%	174	53,9%
Souvent	24	22,4%	54	19,5%	78	20,3%	18	5,6%
Total	75	70,1%	182	65,7%	257	66,9%	192	59,4%

CM2	Meilleurs		Faibles		Total		Moyens	
Quelquefois	26	61,9%	58	36,7%	84	42%	252	54,8%
Souvent	12	28,6%	7	4,4%	19	9,5%	150	32,6%
Total	38	90,5%	65	41,1%	103	51,5%	402	87,4%

4.3.4.7. La pratique du français

Parmi les dix-huit questions posées aux élèves sur leurs pratiques du français (cf. 4.3.3.), ce sont les suivantes qui nous intéressent ici :

- 1 Entendez-vous parler le français en famille ?
- 2 Entendez-vous parler le français dans la cour ?
- 3 Entendez-vous parler le français au marché ?
- 4 Entendez-vous parler le français entre amis ?
- 5 Entendez-vous parler le français en écoutant la radio ?
- 6 Parlez-vous le français en famille ?

- 7 Parlez-vous le français dans la cour ?
- 8 Parlez-vous le français au marché ?
- 9 Parlez-vous le français entre amis ?
- 10 Lisez-vous des lettres (que vous recevez) ?
- 11 Lisez-vous des lettres (pour les autres) ?
- 12 Lisez-vous des journaux ou revues ?
- 13 Lisez-vous des livres d'école (en dehors des cours) ?
- 14 Lisez-vous d'autres livres ?

Les neuf premières questions concernent les CM2 et les CE1 (584 élèves au total), tandis que les cinq dernières questions ne concernent que les classes de CM2 (200 élèves au total).

Le total T1 (portant sur les questions communes à tous les scolaires) a été obtenu en totalisant les réponses des élèves de CE1 et de CM2 aux neuf premières questions. Le total T2 (portant sur les questions spécifiques au CM2), a été calculé en additionnant les réponses des élèves de CM2 aux cinq dernières questions. Le total 2-3 a été calculé en additionnant l'ensemble des réponses de niveau 2 ("bien" ou "souvent") et 3 ("très bien" ou "très souvent"). Enfin, le total 1-3 regroupe l'ensemble des réponses de type 1 ("parfois" ou "assez bien"), 2 ("bien" ou "souvent") et 3 ("très bien" ou "très souvent").

Les élèves "moyens" et "faibles" étant plus nombreux que les élèves les "meilleurs", il est naturel de trouver des résultats plus forts, en chiffres absolus, pour ces deux catégories d'élèves.

Nous présenterons tout d'abord les résultats bruts (en chiffres absolus) avant de les traduire en pourcentages. Les réponses "parfois, assez bien", "souvent, bien" et "très souvent, très bien" sont respectivement indiquées dans les premières colonnes par 1, 2 et 3.

RÉSULTATS PAR NIVEAUX D'ÉTUDE

CM2

Chiffres absolus

Meilleurs	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Total 2-3	21	21	8	20	17	14	15	3	12	2	3	1	12	3
Total 1-3	39	42	18	42	29	41	42	8	42	11	24	10	35	13

Moyens	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Total 2-3	170	197	96	43	87	134	143	52	129	11	37	10	128	29
Total 1-3	382	432	304	377	332	406	442	121	424	40	165	53	349	111

Faibles	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Total 2-3	53	62	35	47	19	34	42	10	41	6	11	3	39	13
Total 1-3	128	139	101	139	84	125	139	37	139	13	39	9	107	25

Pourcentages

Meilleurs	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Total 2-3	50	50	19	47,6	40,5	33,3	35,7	7,1	28,6	4,8	7,1	2,4	28,6	7,1
Total 1-3	92,9	100	42,9	100	69	97,6	100	19	100	26,2	57,1	23,8	83,3	31

Moyens	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Total 2-3	37	42,8	20,9	9,3	18,9	29,1	31,1	11,3	28	2,4	8,0	2,2	27,8	6,3
Total 1-3	83	93,9	66,1	82	72,2	88,3	96,1	26,3	92,2	8,7	35,9	11,5	75,9	24,1

Faibles	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Total 2-3	33,5	39,2	22,2	29,7	12	21,5	26,6	6,3	25,9	3,8	7	1,9	24,7	8,2
Total 1-3	81	88	63,9	88	53,2	79,1	88	23,4	88	8,2	24,7	5,7	67,7	15,8

Comparaison des pourcentages

Total 2-3

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Meilleurs	50	50	19	47,6	40,5	33,3	35,7	7,1	28,6	4,8	7,1	2,4	28,6	7,1
Moyens	37	42,8	20,9	9,3	18,9	29,1	31,1	11,3	28	2,4	8,0	2,2	27,8	6,3
Faibles	33,5	39,2	22,2	29,7	12	21,5	26,6	6,3	25,9	3,8	7	1,9	24,7	8,2

Total 1-3

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Meilleurs	92,9	100	42,9	100	69	97,6	100	19	100	26,2	57,1	23,8	83,3	31
Moyens	83	93,9	66,1	82	72,2	88,3	96,1	26,3	92,2	8,7	35,9	11,5	75,9	24,1
Faibles	81	88	63,9	88	53,2	79,1	88	23,4	88	8,2	24,7	5,7	67,7	15,8

Nous basant uniquement sur les pourcentages, si l'on compare les résultats des "meilleurs" et des "faibles", on constate que les pratiques du français sont plus fréquentes dans presque toutes les circonstances pour les meilleurs élèves de CM2. Sauf pour les questions 8 ("parlez-vous français sur le marché ?") et, curieusement, pour la question 14 ("lisez-vous d'autres livres ?").

CE1

Chiffres absolus

Meilleurs	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Total 2-3	0	4	0	0	1	0	0	0	0
Total 1-3	42	61	6	37	23	21	49	0	37

Moyens	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Total 2-3	6	7	0	0	13	14	11	2	3
Total 1-3	93	178	24	79	51	57	137	2	58

Faibles	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Total 2-3	7	1	0	3	18	4	3	1	1
Total 1-3	78	145	17	58	61	29	107	3	47

Pourcentages

Meilleurs	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Total 2-3	0	3,8	0	0	0,9	0	0	0	0
Total 1-3	39,6	57,5	5,7	34,9	21,7	19,8	46,2	0	34,9

Moyens	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Total 2-3	1,9	2,2	0	0	4	4,3	3,4	0,6	0,9
Total 1-3	28,8	55,1	7,4	24,5	15,8	17,6	42,4	0,6	18

Faibles	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Total 2-3	2,5	0,4	0	1,1	6,5	1,4	1,1	0,4	0,4
Total 1-3	28,2	52,3	6,1	20,9	22	10,5	38,6	1,1	17

Comparaison des pourcentages

Total 2-3

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Meilleurs	0	3,8	0	0	0,9	0	0	0	0
Moyens	1,9	2,2	0	0	4	4,3	3,4	0,6	0,9
Faibles	2,5	0,4	0	1,1	6,5	1,4	1,1	0,4	0,4

Total 1-3

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Meilleurs	39,6	57,5	5,7	34,9	21,7	19,8	46,2	0	34,9
Moyens	28,8	55,1	7,4	24,5	15,8	17,6	42,4	0,6	18
Faibles	28,2	52,3	6,1	20,9	22	10,5	38,6	1,1	17

Sur la plupart des questions, les élèves les "meilleurs" déclarent avoir une pratique plus développée du français, surtout dans le total général (1-3).

CM2

	Meilleurs		Moyens		Faibles		Total	
1	244	41,5%	2672	41,5%	809	36,6%	1053	37,6%
2	146	24,8%	1227	19,1%	403	18,2%	549	19,6%
3	6	1%	39	0,6%	12	0,5%	18	0,6%
Total 2-3	152	25,9%	1266	19,7%	415	18,8%	567	20,3%
Total 1-3	396	67,3%	3938	61,1%	1224	55,3%	1620	57,9%

CE1

	Meilleurs		Moyens		Faibles		Total	
1	271	28,4%	623	21,4%	507	20,3%	778	22,6%
2	5	0,5%	53	1,8%	36	1,4%	41	1,2%
3	0	0%	3	0,1%	2	0,1%	2	0,1%
Total 2-3	5	0,5	56	1,9%	38	1,5	43	1,2%
Total 1-3	276	28,9%	679	23,4%	545	21,9%	821	23,8%

Si l'on s'en tient aux pourcentages, on constate que les pratiques du français et les compétences des élèves sont bien liées. Dans le tableau synthétique suivant, il apparaît nettement que les élèves les "meilleurs" déclarent pratiquer le français plus souvent que les élèves "faibles". Cette tendance est plus nette en CM2 qu'en CE1.

CM2	Meilleurs	Faibles
1	41,5%	37,6%
2	24,8%	19,6%
3	1%	0,6%

CE1	Meilleurs	Faibles
1	28,4%	22,6%
2	0,5%	1,2%
3	0%	0,1%

RÉSULTATS PAR ZONES

Nous ferons des commentaires après avoir présenté les quatre zones de notre enquête : Ouagadougou, Koudougou, Réo et Pouni.

Ouagadougou

Chiffres absolus

Meilleurs	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T1	10	11	12	13	14	T2
Total 2-3	17	23	9	17	6	10	12	2	11	107	2	3	1	10	3	19
Total 1-3	53	57	25	39	14	31	42	7	40	308	5	11	5	18	9	98

Moyens	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T1	10	11	12	13	14	T2
Total 2-3	95	102	45	82	15	52	63	14	64	532	23	34	10	103	38	208
Total 1-3	249	266	136	194	47	155	210	48	208	1514	57	130	40	225	103	554

Faibles	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T1	10	11	12	13	14	T2
Total 2-3	53	62	35	47	6	33	41	10	39	326	6	11	3	39	12	71
Total 1-3	149	165	104	119	25	93	133	35	105	928	11	32	6	86	24	159

Pourcentages

Meilleurs	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T1	10	11	12	13	14	T2
Total 2-3	22,1	29,9	11,7	22,1	7,8	13	15,6	2,6	14,3	15,4	10,5	15,8	5,3	52,6	15,8	20
Total 1-3	68,8	74	32,5	50,6	18,2	40,3	54,5	9,1	51,9	44,4	26,3	57,9	26,3	94,7	47,4	50,5

Moyens	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T1	10	11	12	13	14	T2
Total 2-3	24,2	26	11,5	20,9	3,8	13,3	16,1	3,6	16,3	15,1	9,2	13,5	4	41	15,1	16,6
Total 1-3	63,5	67,9	34,7	49,5	12	39,5	53,6	12,2	53,1	42,9	22,7	51,8	15,9	89,6	41	44,1

Faibles	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T1	10	11	12	13	14	T2
Total 2-3	21,1	24,7	13,9	18,7	2,4	13,1	16,3	4	15,5	14,4	6,7	12,2	3,3	43,3	13,3	15,8
Total 1-3	59,4	65,7	41,4	47,4	10	37,1	53	13,9	41,8	41,1	12,2	35,6	6,7	95,6	26,7	35,3

Koudougou

Chiffres absolus

Meilleurs	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T1	10	11	12	13	14	T2
Total 2-3	3	0	0	1	6	3	0	1	0	14	0	0	0	1	0	1
Total 1-3	11	13	0	11	17	12	12	1	11	88	3	3	2	3	3	14

Moyens	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T1	10	11	12	13	14	T2
Total 2-3	10	0	0	7	33	8	5	3	2	68	0	0	0	9	0	9
Total 1-3	35	42	4	37	69	37	42	6	38	311	22	11	10	38	14	94

Faibles	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T1	10	11	12	13	14	T2
Total 2-3	7	1	0	3	22	4	3	1	1	42	0	0	0	3	0	3
Total 1-3	23	26	3	23	47	24	25	3	25	199	8	3	2	16	7	36

Pourcentages

Meilleurs	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T1	10	11	12	13	14	T2
Total 2-3	13,6	0	0	4,5	27,3	13,6	0	4,5	0	7,1	0	0	0	20	0	4
Total 1-3	50	59,1	0	50	77,3	54,5	54,5	4,5	50	44,4	60	60	40	60	60	56

Moyens	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T1	10	11	12	13	14	T2
Total 2-3	12,5	0	0	8,8	41,3	10	6,3	3,8	2,5	9,4	0	0	0	17,3	0	3,5
Total 1-3	43,8	52,5	5,0	46,3	86,3	46,3	52,5	7,5	47,5	43,2	42,3	21,2	19,2	73,1	26,9	36,2

Faibles	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T1	10	11	12	13	14	T2
Total 2-3	12,1	1,7	0	5,2	37,9	6,9	5,2	1,7	1,7	8	0	0	0	13	0	2,6
Total 1-3	39,7	44,8	5,2	39,7	81	41,4	43,1	5,2	43,1	38,1	34,8	13	8,7	69,6	30,4	31,3

Réo

Chiffres absolus

Meilleurs	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T1	10	11	12	13	14	T2
Total 2-3	1	0	0	0	3	1	1	0	0	6	0	0	0	1	0	1
Total 1-3	6	10	0	10	14	6	14	0	10	70	1	1	2	4	1	9

Moyens	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T1	10	11	12	13	14	T2
Total 2-3	2	0	0	0	6	1	1	0	0	9	0	0	0	2	0	2
Total 1-3	17	26	0	17	41	23	32	0	24	178	1	0	7	9	2	19

Faibles	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T1	10	11	12	13	14	T2
Total 2-3	0	0	0	0	4	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0
Total 1-3	10	19	0	15	33	16	23	0	17	133	0	0	2	2	0	4

Pourcentages

Meilleurs	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T1	10	11	12	13	14	T2
Total 2-3	4,2	0	0	0	12,5	4,2	4,2	0	0	2,8	0	0	0	25	0	5
Total 1-3	25	41,7	0	41,7	58,3	25	58,3	0	41,7	32,4	25	25	50	100	25	45

Moyens	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T1	10	11	12	13	14	T2
Total 2-3	3	0	0	0	9,1	1,5	1,5	0	0	1,5	0	0	0	7,4	0	1,5
Total 1-3	25,8	39,4	0	25,8	62,1	34,8	48,5	0	36,4	30	3,7	0	25,9	33,3	7,4	14,1

Faibles	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T1	10	11	12	13	14	T2
Total 2-3	0	0	0	0	8	0	0	0	0	0,9	0	0	0	0	0	0
Total 1-3	20	38	0	30	66	32	46	0	34	29,6	0	0	20	20	0	8

Pouni

Meilleurs	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T1	10	11	12	13	14	T2
Total 2-3	0	2	0	2	3	0	2	0	1	10	0	0	0	0	0	0
Total 1-3	11	23	0	19	6	13	23	0	18	113	2	9	1	10	0	22

Moyens	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T1	10	11	12	13	14	T2
Total 2-3	0	4	0	6	20	4	10	0	7	51	0	0	0	0	3	3
Total 1-3	57	206	14	138	134	74	206	7	130	966	8	53	5	83	3	152

Faibles	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T1	10	11	12	13	14	T2
Total 2-3	0	0	0	0	6	1	1	0	2	10	0	0	0	0	1	1
Total 1-3	24	74	11	40	41	21	65	2	39	317	2	7	1	18	1	29

Pourcentages

Meilleurs	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T1	10	11	12	13	14	T2
Total 2-3	0	7,7	0	7,7	11,5	0	7,7	0	3,8	4,3	0	0	0	0	0	0
Total 1-3	42,3	88,5	0	73,1	23,1	50	88,5	0	69,2	48,3	14,3	64,3	7,1	71,4	0	31,4

Moyens	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T1	10	11	12	13	14	T2
Total 2-3	0	1,6	0	2,4	8,2	1,6	4,1	0	2,9	2,3	0	0	0	0	2,3	0,5
Total 1-3	23,3	84,1	5,7	56,3	54,7	30,2	84,1	2,9	53,1	43,8	6,2	40,8	3,8	63,8	2,3	23,4

Faibles	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T1	10	11	12	13	14	T2
Total 2-3	0	0	0	0	7,9	1,3	1,3	0	2,6	1,5	0	0	0	0	2,9	0,6
Total 1-3	31,6	97,4	14,5	52,6	53,9	27,6	85,5	2,6	51,3	46,3	5,7	20	2,9	51,4	2,9	16,6

À part quelques résultats surprenants dans le détail, si l'on s'en tient aux pourcentages et à la comparaison entre les "meilleurs" et les "faibles", on constate que les totaux T1 et T2 sont toujours à l'avantage des élèves les "meilleurs", quel que soit le contexte. Cela apparaîtra bien visiblement dans le tableau suivant.

Pratiques du français selon les zones

Ouagadougou

	Meilleurs		Faibles	
	T1	T2	T1	T2
Total 2-3	15,4	20	14,4	15,8
Total 1-3	44,4	50,5	41,1	35,3

Koudougou

	Meilleurs		Faibles	
	T1	T2	T1	T2
Total 2-3	7,1	4	8	2,6
Total 1-3	44,4	56	38,1	31,3

Réo

	Meilleurs		Faibles	
	T1	T2	T1	T2
Total 2-3	2,8	5	0,9	0
Total 1-3	32,4	45	29,6	8

Pouni

	Meilleurs		Faibles	
	T1	T2	T1	T2
Total 2-3	4,3	0	1,5	0,6
Total 1-3	48,3	31,4	46,3	16,6

VILLE / CAMPAGNE

Nous analyserons maintenant l'opposition ville/campagne en regroupant les élèves de Koudougou, Réo et Pouni dans la catégorie "campagne" pour les opposer aux élèves de Ouagadougou. Les effectifs sont présentés ci-après.

Effectifs

	Ville	Campagne	Total
Meilleurs CM2	19	23	42
Meilleurs CE1	58	49	107
Total meilleurs	77	72	149
Faibles CM2	90	68	158
Faibles CE1	161	116	277
Total faibles	251	184	435
Total général	328	256	584

Meilleurs

Dans les tableaux suivants, nous donnerons les résultats des réponses positives (T 1-3), d'abord en chiffres absolus puis en pourcentages, en distinguant les meilleurs et les faibles.

Chiffres absolus

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T1	10	11	12	13	14	T2
Ville	53	57	25	39	14	31	42	7	40	308	5	11	5	18	9	48
Campagne	28	46	0	40	37	31	49	1	39	271	6	13	5	17	4	45
Total	81	103	25	79	51	62	91	8	79	579	11	24	10	35	13	93

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T1	10	11	12	13	14	T2
Ville	68,8	74	32,5	50,6	18,2	40,3	54,5	9,1	51,9	44,4	26,3	57,9	26,3	94,7	47,4	50,5
Campagne	38,9	63,9	0	55,6	51,4	43,1	68,1	1,4	54,2	41,6	26,1	56,5	21,7	73,9	17,4	39,1
Total	54,4	69,1	16,8	53	34,2	41,6	61,1	5,4	53	43,2	26,2	57,1	23,8	83,3	31	44,3

Pourcentages

		Ville	Campagne	Moyenne
2	Vous entendez parler le français dans la cour	74	63,9	69,1
7	Vous parlez le français dans la cour	54,5	68,1	61,1
1	Vous entendez parler le français en famille	68,8	38,9	54,4
4	Vous entendez parler le français entre amis	50,6	55,6	53
9	Vous parlez le français entre amis	51,9	54,2	53
6	Vous parlez le français en famille	40,3	43,1	41,6
5	Vous entendez parler le français à la radio	18,2	51,4	34,2
3	Vous entendez parler le français au marché	32,5	0	16,8
8	Vous parlez le français au marché	9,1	1,4	5,4
T1	Moyenne CM2-CE1	44,4	41,8	43,2
13	Vous lisez des livres d'école (en dehors des cours)	94,7	73,9	83,3
11	Vous lisez des lettres pour les autres	57,9	56,5	57,1
14	Vous lisez d'autres livres (que des livres d'école)	47,4	17,4	31
10	Vous lisez des lettres (que vous recevez)	26,3	26,1	26,2
12	Vous lisez des journaux ou des revues	26,3	21,7	23,8
T2	Moyenne CM2	50,5	39,1	44,3

Faibles

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T1	10	11	12	13	14	T2
Ville	149	165	104	119	25	93	133	35	105	928	11	32	6	86	24	159
Campagne	57	119	14	78	121	61	113	5	81	649	10	10	5	36	8	69
Total	206	284	118	197	146	154	246	40	186	1577	21	42	11	122	32	228

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T1	10	11	12	13	14	T2
Ville	59,4	65,7	41,4	47,4	10	37,1	53	13,9	41,8	41,1	12,2	35,6	6,7	95,6	26,7	35,3
Campagne	31	64,7	7,6	42,4	65,8	33,2	61,4	2,7	44	39,2	14,7	14,7	7,4	52,9	11,8	20,3
Moyenne	47,4	65,3	27,1	45,3	33,6	35,4	56,6	9,2	42,8	40,3	13,3	26,6	7	77,2	20,3	28,9

N°	Questions	Ville	Campagne	Moyenne
2	Vous entendez parler le français dans la cour	65,7	64,7	65,3
7	Vous parlez le français dans la cour	53	61,4	56,6
1	Vous entendez parler le français en famille	59,4	31	47,4
4	Vous entendez parler le français entre amis	47,4	42,4	45,3
9	Vous parlez le français entre amis	41,8	44	42,8
6	Vous parlez le français en famille	37,1	33,2	35,4
5	Vous entendez parler le français à la radio	10	65,8	33,6
3	Vous entendez parler le français au marché	41,4	7,6	27,1
8	Vous parlez le français au marché	13,9	2,7	9,2
T1	Moyenne CM2-CE1	41,1	39,2	40,3
13	Vous lisez des livres d'école (en dehors des cours)	95,6	52,9	77,2
11	Vous lisez des lettres pour les autres	35,6	14,7	26,6
14	Vous lisez d'autres livres (que des livres d'école)	26,7	11,8	20,3
10	Vous lisez des lettres (que vous recevez)	12,2	14,7	13,3
12	Vous lisez des journaux ou des revues	6,7	7,4	7
T2	Moyenne CM2	35,3	20,3	28,9

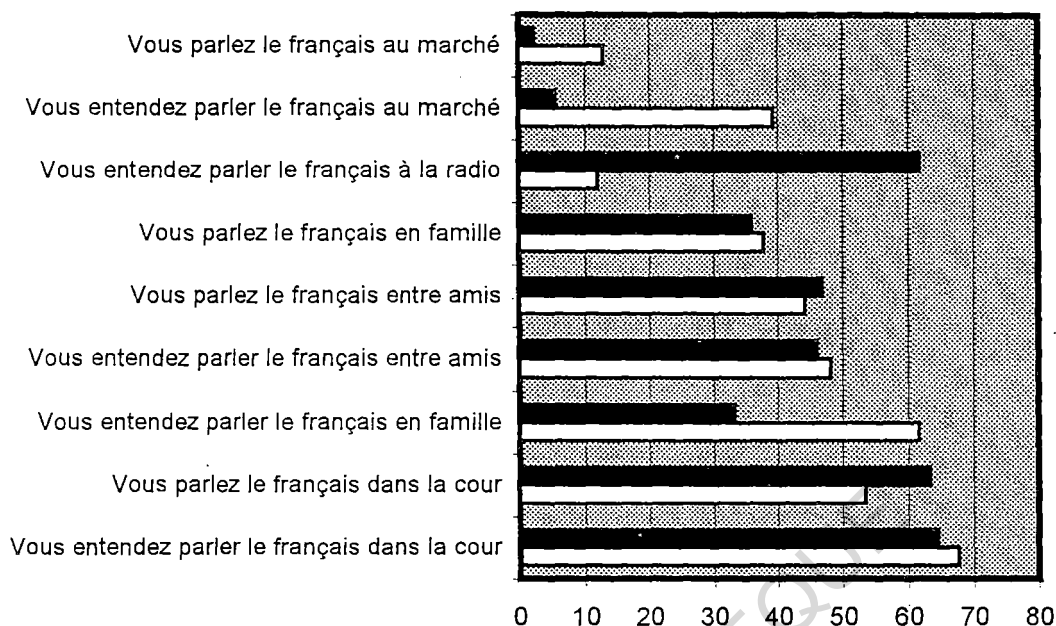
Si l'on s'en tient aux résultats globaux, on constate que les résultats sont toujours supérieurs en ville qu'à la campagne comme le montre le tableau suivant :

	Meilleurs		Faibles	
	T1	T2	T1	T2
Ville	44,4	50,5	41,1	35,3
Campagne	41,8	39,1	39,2	20,3

Quelques surprises apparaissent dans le détail :

		Ville	Campagne	Moyenne
2	Vous entendez parler le français dans la cour	67,7	64,5	66,3
7	Vous parlez le français dans la cour	53,4	63,3	57,7
1	Vous entendez parler le français en famille	61,6	33,2	49,1
4	Vous entendez parler le français entre amis	48,2	46,1	47,3
9	Vous parlez le français entre amis	44,2	46,9	45,4
6	Vous parlez le français en famille	37,8	35,9	37
5	Vous entendez parler le français à la radio	11,9	61,7	33,7
3	Vous entendez parler le français au marché	39,3	5,5	24,5
8	Vous parlez le français au marché	12,8	2,3	8,2
T1	Moyenne CM2-CE1	41,9	39,9	41
13	Vous lisez des livres d'école (en dehors des cours)	95,4	58,2	82,6
11	Vous lisez des lettres pour les autres	39,4	25,3	34,7
14	Vous lisez d'autres livres (que des livres d'école)	30,3	13,2	23,7
10	Vous lisez des lettres (que vous recevez)	14,7	17,6	16,8
12	Vous lisez des journaux ou des revues	10,1	11	11,1
T2	Moyenne CM2	38	25,1	33,8

□ Ville ■ Campagne



Comme on le voit bien à travers le graphique, la hiérarchisation des contextes n'est pas tout à fait identique en ville (Ouagadougou) et en campagne (Koudougou, Réo, Pouni). Les résultats sont généralement meilleurs en ville qu'en campagne (en particulier dans les contextes suivants : "vous entendez parler le français au marché", "vous entendez parler le français en famille", "vous parlez le français au marché"). Mais il faut tout de même souligner les meilleurs scores en campagne pour l'écoute de la radio et la pratique du français dans la cour de récréation.

	Ville	Campagne	Différence
Vous entendez parler le français au marché	39,3	5,5	33,8
Vous entendez parler le français en famille	61,6	33,2	28,4
Vous parlez le français au marché	12,8	2,3	10,5
Vous entendez parler le français dans la cour	67,7	64,5	3,2
Vous entendez parler le français entre amis	48,2	46,1	2,1
Vous parlez le français en famille	37,8	35,9	1,9
Vous parlez le français entre amis	44,2	46,9	-2,7
Vous parlez le français dans la cour	53,4	63,3	-9,9
Vous entendez parler le français à la radio	11,9	61,7	-49,8

Synthèse des fréquences CE1 et CM2

	Ouagadougou	Koudougou	Réo	Pouni
Quelquefois	27,2	32,1	29	44,7
Souvent	14,7	6,9	1,5	1,6
Très souvent	0	0,8	0	0,5
Total 2-3	14,7	7,8	1,5	2,2
Total 1-3	41,9	39,9	30,5	46,8

À l'exception du résultat quelque peu surprenant de Pouni (44,7% de "quelquefois"), on note que la hiérarchie ville/campagne est assez bien respectée : Ouagadougou obtient de meilleurs résultats que Koudougou et Réo. La différence s'observe surtout dans les réponses "souvent" et donc dans le total 2-3 où Ouagadougou dépasse nettement Koudougou, Réo et Pouni venant en dernière position.

Synthèse des fréquences en CM2

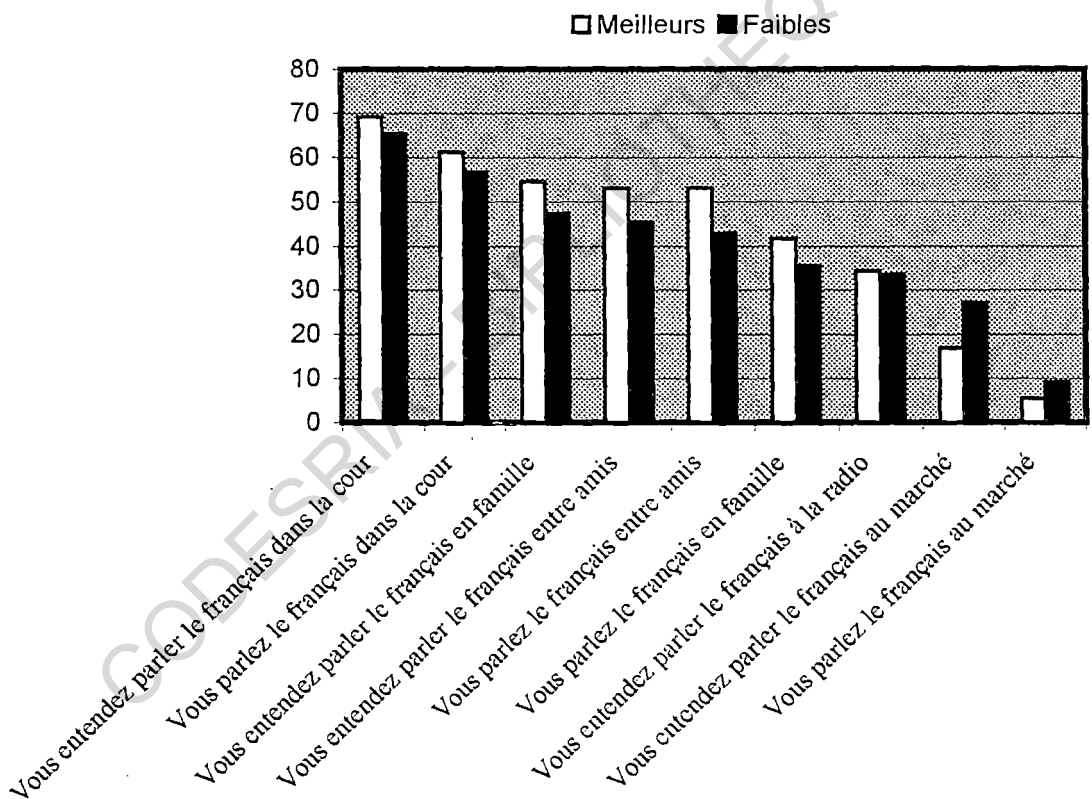
	Ouagadougou	Koudougou	Réo	Pouni
Quelquefois	21,5	32,9	17,1	20,4
Souvent	14,7	2,9	1,4	0,4
Très souvent	1,8	0	0	0
Total 2-3	16,5	2,9	1,4	0,4
Total 1-3	38	35,7	18,6	20,8

Les cinq questions qui concernaient uniquement les classes de CM2 ont donné des résultats tout à fait conformes à ce que l'on pouvait attendre, à l'exception, là encore, de Pouni où les réponses "quelquefois" sont supérieures à celles de Réo. On observe une nette domination des réponses "souvent" en milieu urbain (14,7%) par rapport au milieu semi-urbain (2,9%) ou rural (1,4 et 0,4%).

Synthèse de l'opposition Meilleurs / Faibles

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	T1	10	11	12	13	14	T2
Meilleurs	54,4	69,1	16,8	53	34,2	41,6	61,1	5,4	53	43,2	26,2	57,1	23,8	83,3	31	44,3
Moyens	45,7	69	19,7	49,3	37,2	36,9	62,6	7,8	51,1	42,1	19,1	42,2	13,5	77,2	26,5	35,6
Faibles	47,4	65,3	27,1	45,3	33,6	35,4	56,6	9,2	42,8	40,3	13,3	26,6	7	77,2	20,3	28,9
Moyenne	49,1	66,3	24,5	47,3	33,7	37	57,7	8,2	45,4	41	16	33	10,5	78,5	22,5	37,1

		Meilleurs	Moyens	Faibles
2	Vous entendez parler le français dans la cour	69,1	69	65,3
7	Vous parlez le français dans la cour	61,1	62,6	56,6
1	Vous entendez parler le français en famille	54,4	45,7	47,4
4	Vous entendez parler le français entre amis	53	49,3	45,3
9	Vous parlez le français entre amis	53	51,1	42,8
6	Vous parlez le français en famille	41,6	36,9	35,4
5	Vous entendez parler le français à la radio	34,2	37,2	33,6
3	Vous entendez parler le français au marché	16,8	19,7	27,1
8	Vous parlez le français au marché	5,4	7,8	9,2
T1	Moyenne CM2-CE1	43,2	42,1	40,3
13	Vous lisez des livres d'école (en dehors des cours)	83,3	77,2	77,2
11	Vous lisez des lettres pour les autres	57,1	42,2	26,6
14	Vous lisez d'autres livres (que des livres d'école)	31	26,5	20,3
10	Vous lisez des lettres (que vous recevez)	26,2	19,1	13,3
12	Vous lisez des journaux ou des revues	23,8	13,5	7
T2	Moyenne CM2	44,3	35,6	28,9



Il y a une corrélation quasi-parfaite entre les niveaux de pratique du français dans différents contextes par les élèves les meilleurs et par les élèves faibles. La hiérarchisation des contextes est parallèle.

En règle générale, les pratiques des élèves les meilleurs sont plus accentuées que celles des élèves faibles : 43,2% de réponses des élèves les meilleurs contre 40,3% des élèves faibles réunis (CM2 et CE1) ; 44,3% des

meilleurs contre 28,9% des élèves faibles de CM2.

En conclusion, on peut dégager un certain nombre de parallélismes entre les difficultés d'assimilation des matières, la participation des élèves aux cours, l'aide des parents, les discussions entre élèves et la pratique du français. La répartition des élèves entre "meilleurs" et "faibles" est assez nette selon ses critères : les "meilleurs" élèves participent davantage aux cours, bénéficient de plus d'aide de leurs parents, discutent entre eux et pratiquent davantage le français. En dépit de quelques données surprenantes ou de contre-cas (concernant la distance ou les moyens notamment), cette étude semble révéler une certaine "détermination" des contextes de pratique du français et des conditions de vie sur les résultats scolaires. Mais il semblerait que ces déterminants soient fort complexes et viennent, pour ainsi dire, en "accompagnement" des résultats scolaires. En revanche, des aspects très pratiques et matériels comme les problèmes de distance et de moyens ne semblent pas affecter directement la réussite ou l'échec scolaire.

4.3.5. CONCLUSION SUR LES POINTS DE VUE DES ÉLÈVES

Les problèmes de participation des élèves aux cours, de suivi des enseignants ou des parents et les pratiques limitées de français sont autant de causes des échecs scolaires. Il en est ainsi des difficultés déclarées d'assimilation des enseignements. Quant aux problèmes scolaires ressortissant aux moyens ou aux problèmes de transport, ils auraient des impacts moins lourds. En d'autres termes, le rôle des enseignants, la situation socio-économique des parents et les pratiques pédagogiques sont des déterminants majeurs des échecs scolaires. Viennent ensuite les difficultés intellectuelles et les questions d'infrastructures.

Ces résultats débouchent sur un constat et trois interrogations :

- ♦ Toutes les pédagogies des disciplines se veulent actives, surtout depuis 1995 (cf. La méthode IPB, pp. 261-267). Mais force est de reconnaître que les stratégies pédagogiques ne favorisent pas encore une participation et une "prise d'initiative" effectives de la part des élèves. On peut dire *ipso facto* que la méthode d'enseignement du français et les autres pédagogies disciplinaires ont des portées limitées sur la pratique du français par les élèves et, par ricochet, sur les acquisitions de la langue et des savoirs en général. Au demeurant, "les activités restent encore fortement imprégnées d'une logique transmissive en

privilégiant très fréquemment des approches du type : "Présentation – Élaboration de la règle – Application – Fixation" (PAEB, 2000 : 70).

- ♦ De fait, la logique d'enseignement à l'école primaire se limiterait-elle à une application mécanique de "théories d'enseignement" tout en se fermant les yeux sur les résistances aux procédés pédagogiques (difficultés des scolaires à apprendre), sur les difficultés auxquels les élèves sont en butte ?
- ♦ Comment procéder pour qu'enfin la sensibilisation des populations (rurales notamment) soit effective, c'est-à-dire aboutisse à une réelle implication de l'ensemble de la population pour développer l'école ? Il est vrai que les parents participent financièrement et en main-d'œuvre, mais généralement, le problème se pose dans la majorité des localités rurales (on le verra une fois de plus à propos des déscolarisés).
- ♦ Dans la gestion de la scolarité des enfants, du côté parental, est-on confronté à des problèmes de coût, de gestion des revenus (problèmes économiques), ou à des questions de comportement, de compréhension et d'attachement au système éducatif (problèmes socioculturels) ? Sur la question, nous soupçonnons la conjugaison de tous les paramètres.

Le chapitre des suggestions propose quelques éléments pour répondre à ces difficultés ("démarche curriculaire" à travers ses composantes, pédagogie de groupes...)

4.4. POINTS DE VUE DES DÉSCOLARISÉS

À ce point de notre étude, notre attention se portera sur les causes de l'échec scolaire selon les déscolarisés⁹⁸.

Nous avons contacté 600 jeunes déscolarisés de niveau CM1 ou CM2 : 200 jeunes à Ouagadougou et 100 jeunes dans chacune des autres localités : Bobo-Dioulasso, Koudougou, Fada N'Gourma, Réo et Pouni (ensemble).

Dans les enquêtes, nous n'avons pas distingué entre les différents types de déscolarisés. Comme on le verra, il y a les exclusions (renvois) pour insuffisance de résultats ou pour d'autres raisons (indiscipline, manque de fournitures, non-paiement des droits d'écolage...), les abandons "volontaires" ou non, les interruptions en cours d'étude, les désertions scolaires, les retraits de l'école...

Dans le principe, on s'attendait à d'importantes disparités entre zone urbaine et zone rurale. En dépit des variations, les traits communs se feront sentir. Nous observerons d'abord les profils des déscolarisés avant de passer aux motifs des abandons.

⁹⁸Barreteau et A. Yaro (2000) ont présenté les premiers résultats de cette enquête lors d'une séance de l'Atelier de Recherche sur l'Éducation au Burkina Faso (AREB).

4.4.1. PROFIL SCOLAIRE ET SOCIOPROFESSIONNEL DES DÉSCOLARISÉS

♦ Classes redoublées

Nombre de déscolarisés

	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2
Ouaga	10	10	20	16	22	37
Bobo	18	12	14	11	21	24
Fada	8	4	9	12	17	45
Réo	7	7	12	13	22	21
Pouni	8	14	10	13	15	23
Moyenne	10	10	14	14	20	31

Nombre de redoublements (classes redoublées)

	0	1	2	3	4
Ouaga	26	41	26	7	1
Bobo	40	30	22	6	2
Fada	35	41	19	4	1
Réo	46	28	24	2	0
Pouni	34	48	16	2	0
Moyenne	35	38	22	5	1

♦ Niveaux scolaires des parents (pourcentages)

Père	Inconnu	Aucun	Éc. cor.	Éc. rurale	Primaire	Secondaire	Supérieur
Ouaga	9	68	2	0	8	15	1
Bobo	12	59	1	0	14	13	1
Fada	0	84	4	0	7	5	0
Réo	3	88	0	0	1	8	0
Pouni	0	83	0	3	10	4	0
Moyenne	5	75	1	1	8	10	0

Mère	Inconnu	Aucun	Éc. cor.	Éc. rurale	Primaire	Secondaire	Supérieur
Ouaga	2	84	0	0	9	6	0
Bobo	11	50	0	0	3	5	1
Fada	0	100	0	0	0	0	0
Réo	3	96	0	0	1	0	0
Pouni	0	95	0	0	5	0	0
Moyenne	3	90	0	0	4	3	0

♦ Métiers des parents (pourcentages)

Père ⁹⁹	Ouaga	Bobo	Fada	Réo	Pouni	Moyenne
cultivateur-éleveur	33	12	47	46	78	42
vendeur-commerçant	15	15	11	7	3	11
employé, ouvrier, manœuvre	12	14	13	0	15	11
chauffeur	6	7	1	1	0	4
fonctionnaire	7	1	0	0	2	3

Mère ¹⁰⁰	Ouaga	Bobo	Fada	Réo	Pouni	Moyenne
ménagère	73	50	90	77	99	77
vendeuse-commerçante	18	29	8	10	1	14
cultivatrice	3	0	0	1	1	1
fonctionnaire	2	1	0	0	0	1

Beaucoup de déscolarisés ont connu une situation d'échec scolaire, puisque 65% d'entre eux ont redoublé au moins une classe. Plus le niveau monte (CP, CE, CM) et plus les redoublants sont nombreux : 31% des déscolarisés ont redoublé le CM2, cap avant l'hypothétique entrée en 6ème.

Les taux d'analphabétisme sont élevés chez les parents de déscolarisés : 75% pour les hommes et 90% pour les femmes (contre 74% au plan national : PDDEB, p. 9). Les professions ou occupations des parents varient selon le milieu et le genre. En milieu rural, les hommes sont surtout cultivateurs et les femmes ménagères et/ou cultivatrices. Certains font du petit commerce. Quelques ouvriers et employés résident dans les petites bourgades. Les professions traduisent leur appartenance à des milieux modestes.

Venons-en maintenant à la question essentielle des motifs de la déscolarisation.

4.4.2. RÉSULTATS PAR ZONES

La question ouverte que nous avons posée aux déscolarisés se résume comme suit : pourquoi as-tu arrêté l'école ? Quant aux questions fermées, elles portaient sur plusieurs thématiques : les revenus des parents, les problèmes relationnels (entre élèves et parents, entre élèves et maîtres), les décisions des

⁹⁹ Viennent ensuite divers métiers (dans l'ordre) : gardien, militaire, planteur, jardinier, mécanicien, couturier, cuisinier, infirmier, maçon, menuisier, boucher, instituteur, peintre, électricien, imam ou marabout, policier, soudeur... On compte également des retraités, des chômeurs.

¹⁰⁰ D'autres professions ou occupations s'affichent ensuite : "dolotière", tisseuse, enseignante, coiffeuse, couturière, potière, serveuse...

parents, la maîtrise du français, les difficultés d'acquisition des matières, les redoublements, les manques d'infrastructures et de matériels, la prestation des enseignants, la gestion de la scolarité par les parents, la motivation de l'élève et les problèmes de santé.

♦ Motifs de la déscolarisation

- * O Ouagadougou
- B Bobo-Dioulasso
- F Fada N'Gourma
- R Réo
- P Pouni
- RO Réponses ouvertes
- RF Réponses fermées

N°	Classes de motifs	O		B		F		R		P	
		RO	RF	RO	RF	RO	RF	RO	RF	RO	RF
1	Profils des parents	39,6	31,1	40,3	31,7	45,7	43,2	48,8	33,1	55,7	30
2	Capacités à apprendre	30,7	39,4	21,5	39,9	11,8	18,4	12,2	29,7	17,4	33,9
3	Faits individuels des élèves	15,2	15,6	15,3	17,3	13,4	21,4	6,9	18	16,8	12,2
4	Rôle des enseignants	1,8	11,1	5,6	11,1	3,9	7,9	4,6	8	1,3	21,1
5	Infrastructures et matériel	1,1	2,4	1,4	0	5,5	9	3,1	11,2	0	2,8

Des causes sont communes aux différents milieux. La limitation des infrastructures explique les longs trajets à parcourir et le manque de place suite aux déplacements des parents ou à une exclusion (qui suscite une re-scolarisation). Les mauvais profils socio-économiques ou culturels des parents justifient la déclaration de motifs comme *mes parents n'avaient pas les moyens, mes frais de scolarité n'ont pas été payés, mes parents négligeaient mon école, mon père ne pouvait pas laisser tout le monde poursuivre, mes parents ne m'ont pas encouragé, je ne pouvais pas lire et travailler chez moi*. Dans tous les cas, la limitation des revenus des parents conditionne les possibilités et les positions des chefs de ménages quant à la scolarisation de leurs enfants.

Les déscolarisés font ressortir aussi la responsabilité des enseignants dans leur rupture avec l'école parce qu'*ils étaient absents, ils enseignaient mal, leur faisaient peur, les effrayaient...* S'ajoutent à cela des faits individuels, l'école signifiant corvée ou inutilité surtout parce que l'ex-élève ne comprenait pas son intérêt, les mésententes avec les marâtres, les influences d'amis non scolarisés, le manque de tuteur en ville, les abandons volontaires comme le refus de redoubler (pour éviter de faire la même classe que ses frères cadets

ou de voir ses compagnons en classe supérieure...) et l'excès de redoublements comme dans cette explication recueillie à Fada : *J'ai abandonné l'école car j'ai beaucoup redoublé. J'avais assez de problèmes dans les matières. On m'appelait le redoublant et moi, ça me faisait honte.* Ils incluent également le poids des travaux domestiques, les problèmes d'âge (trop "vieux"), le changement d'école, le manque de confiance en soi, les découragements et bien d'autres faits. L'effet conjugué des obstacles débouchent sur des manques de capacités à apprendre : *J'avais des difficultés dans toutes les matières, j'avais des difficultés pour parler le français, je ne comprenais pas bien le français, je n'arrivais pas à écrire le français...*

Les réserves, voire les réticences vis-à-vis de l'école sont un trait marquant en milieu rural. Au plan national, les perceptions parentales du fait scolaire et les demandes sociales d'éducation se distinguent selon que les parents résident en milieu rural ou urbain, qu'ils observent des pratiques traditionnelles, animistes (qui "ont la tête dure"), islamiques ou chrétiennes. Elles sont aussi fonction de leur niveau de scolarisation et de leur statut socio-professionnel ou socio-économique, de leurs expériences en matière de scolarisation des enfants de la famille, de la manière dont l'école est implantée dans la communauté... Tandis que dans les centres urbains prévalent des images positives de l'école, dans les campagnes s'observent des postures allant du refus à l'adhésion en passant par des comportements plus complexes ou moins affichés (Gérard 1995 pour le Mali et 1999b pour le Burkina ; Y. Yaro 1994 & 1995 et A. Yaro 2002¹⁰¹ pour le Burkina). Ces rapports à l'école rendent compte de la complexité des pratiques familiales de scolarisation¹⁰² dont les

¹⁰¹ En résumé, d'une manière générale, les représentations sont assez similaires d'une région à une autre malgré quelques différences dues essentiellement à l'histoire scolaire différenciée selon les lieux d'enquête. Elles sont influencées également par l'environnement socio-économique. Globalement, les populations sont très attachées à l'école. Même en campagne, les pratiques sociales ou religieuses ne vont pas à l'encontre de l'école, contrairement à d'autres régions du pays. En revanche, ce sont surtout des contraintes économiques qui pèsent sur la scolarisation. En milieu rural, pour développer les taux de scolarisation ou l'adhésion des populations à l'école, il faudrait se pencher sur l'amélioration des niveaux de vie des parents, sur la qualité des relations avec les maîtres et sur le rapprochement de l'école par rapport au monde du travail.

¹⁰² En milieu urbanisé, les chefs de ménage adoptent des stratégies de scolarisation souvent "continue" ("où les enfants sont scolarisés les uns après les autres"), "simples" (celle "d'envoyer tous ses enfants dans le même type de structure") ou "mixtes" ("consiste à inscrire des enfants dans les deux types d'établissements, laïc et religieux"), mais parfois "plurielles" ("les pères où tuteurs décident aussi parfois de diversifier davantage encore les lieux d'enseignement et les types d'instruction et d'éducation"). En revanche, leurs homologues des campagnes sont versés dans des stratégies "sporadiques" (le mode de scolarisation n'a "aucune périodicité précise"), "alternées" ("les enfants sont tour à tour scolarisés et maintenus au domicile"), "réservées" (lorsque les parents "cessent d'inscrire leurs enfants à l'école dès lorsqu'un certain nombre d'entre eux sont ou ont été scolarisés, quand bien même de nouveaux membres

déterminants sont multiples (Pilon et Y. Yaro, 2001 : 214) : "la taille et la composition démographique des familles ; les modes de production et les types de besoin en main-d'œuvre enfantine ; le niveau d'instruction des parents ; la religion ; le statut et les rôles assignés aux enfants selon leur sexe ; les pratiques de transmission des savoirs et d'héritages ; les logiques de reproduction sociale ; les représentations et les attentes vis-à-vis de l'école ; les conditions de vie (et les effets propres à la crise économique, à la pauvreté) ; etc." Dans les villages, la déscolarisation provient de plusieurs facteurs : abandon de l'école sur les conseils des parents, mariage comme priorité pour les filles, impact des échecs des frères, rites coutumiers, discrimination entre filles et garçons, conception négative de l'école par les parents, influence des croyances locales, objectif fixé par les parents...

Généralement, la hiérarchie qui apparaît entre les causes des abandons est la même dans un milieu ou dans l'autre tant pour les questions ouvertes que fermées. Cependant, à deux classes de motifs données, l'écart des échelles diffère entre les zones ; et cela, quel que soit le type de question.

4.4.3. COMPARAISONS ENTRE LES TYPES DE RÉPONSES

Nous allons maintenant comparer les motifs qui ressortent des réponses ouvertes et des réponses fermées : celles-ci étaient choisies dans une liste de réponses possibles (avec plusieurs choix éventuels).

Réponses	RO	RF
Profils socio-économiques ou culturels	44,9	33,4
Capacités à apprendre	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

accroissent la famille") ou "d'arrêt" ("après que certains des enfants aient suivi des études, leurs puînés ne sont pas envoyés à l'école."). Les stratégies des ruraux sont généralement "simples" mais quelquefois "mixtes" ou "plurielles" (dans un secteur de Réo, nous avons rencontré en 1999 des familles de forgerons qui avaient des enfants à l'école classique et dans les ES, mais aussi dans des écoles coraniques à Ouahigouya, région située à environ 300 km de Réo) et rarement "continues" (stratégies mises en évidence au Mali par Gérard, 1995).

Problèmes mentionnés uniquement dans les réponses ouvertes

Problèmes	O	B	F	R	P	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

Les réponses ouvertes et les réponses fermées convergent largement puisque l'ordre des motifs est le même. Toutefois, on remarque des différences significatives d'autant plus que 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 réflexion¹⁰³. Enfin, certains déterminants, que nous n'avons pas inclus dans les réponses fermées, sont apparus dans les réponses ouvertes et parfois de manière non négligeable : problèmes de famille, de santé...

4.4.4. CONCLUSION DES POINTS DE VUE DES DÉSCOLARISÉS

Les raisons avancées aux déscolarisations tendent à être similaires dans les différents milieux. En général, on observe une hiérarchisation des causes des déscolarisations. Les profils socio-économiques ou culturels des parents (44,9% en RO, 33,4% en RF) et les difficultés d'apprentissage (21% et 32,6%) apparaissent comme les premières raisons. Interviennent ensuite les problèmes individuels (19,9% et 16,7%), le rôle des enseignants (3,1% et 11,9%) et, de manière moins importante, le manque d'infrastructures ou de dotation des écoles (1,9% et 5,5%).

L'enquête concerne 70 à 80% des élèves du primaire qui, de gré ou de force, sont amenés à quitter l'école, qu'ils aient ou non obtenu leur certificat d'études primaires. Les paroles des déscolarisés, qui dressent dans une certaine mesure l'histoire de leur famille, reconstituent des épisodes scolaires parfois vécus comme des cauchemars. À Ouagadougou, un jeune déscolarisé racontait : *Je ne pouvais pas avoir une place dans une autre école parce que*

¹⁰³ L'insuffisance de revenus qui engendre la faim, le non paiement des droits d'écolage (parfois sources d'exclusion), le manque de fournitures (situation que plus d'un élève honnit), sont des déterminants qui restent bien présents en mémoire parce que ressentis douloureusement.

personne ne pouvait me permettre de continuer. Mes parents étaient pauvres. Et puis, ils avaient besoin de moi pour le champ. Tu sais, au village, le père pense plutôt à son propre bien-être qu'à celui de son fils. J'ai l'impression qu'il m'avait envoûté pour qu'on me renvoie de l'école. Sinon, je travaillais bien à l'école (CP1-CM1). À Pouni, nous avons enregistré ces propos : Ce n'est pas parce que je ne travaillais pas bien à l'école. J'ai quitté parce que mon oncle n'avait pas de moyens. On devait payer les frais de logement à Tita qui s'élevaient à 500 francs par mois. Mon oncle n'arrivait pas à le faire et le locataire m'avait chassé. Je ne savais pas où habiter gratuitement. Donc, je suis revenu au village. Mon père est décédé. Comme je ne suis pas son propre fils, mon oncle n'a pas voulu se battre pour moi.

Cette enquête montre que le système éducatif burkinabè (à l'instar du système éducatif français des décennies passées) est très sélectif, lorsqu'il s'agit de passer d'un cycle à l'autre. C'est dire que le principe de "sélection naturelle" par redoublements et abandons successifs est quasiment admis par le corps enseignant, par les parents et même par les élèves. Pour réussir, il faut "avoir la chance", notamment en milieu rural. En forçant le trait, on peut dire que les sélections qui s'opèrent sous l'effet conjugué des difficultés économiques, familiales et scolaires sont autant de soupapes de sécurité pour un système aux prises à la demande d'éducation.

Suite à l'analyse des opinions des encadreurs, des enseignants, des élèves et des déscolarisés, nous allons poursuivre par la place du français dans l'échec scolaire.

4.5. PLACE DU FRANÇAIS DANS L'ÉCHEC SCOLAIRE

Après quelques années de gestion "indépendante" de l'école par les États francophones d'Afrique, l'échec de l'enseignement en français et du français constaté par la Conférence de Téhéran portait sur la conception même de l'école dans cet espace du continent, sa nature anti-démocratique, son élitisme, son inadaptation aux réalités et besoins des États (désintégration des structures des sociétés africaines, ignorance, non reconnaissance ou mépris des valeurs sociales et morales, non connexion à la production, non favorable au développement)...¹⁰⁴ Pourtant, les centres ou instituts de recherche, mis sur pied pour une rénovation de la didactique du français par son adaptation aux diverses situations sociolinguistiques, avaient suscité beaucoup d'espoir. Les plus connus étaient l'ILA (Institut de linguistique appliquée d'Abidjan), le SLAC (Section de linguistique appliquée de l'Université du Cameroun) et le CLAD (Centre de linguistique appliquée de Dakar). Mais de nos jours, on n'est satisfait ni du rendement interne (réussite scolaire) et externe (passerelles entre l'école et la production), ni de la couverture scolaire (démocratisation de l'école) des systèmes éducatifs en place, toujours perçus comme des héritages coloniaux (en dépit des changements, notamment sur les questions linguistiques et les contenus). À ces insatisfactions se couplent des interrogations sur le type de société que doit reproduire l'école (questions identitaires). La question du français, médium d'enseignement, réapparaît souvent dans les névralgies ou les symptômes des crises scolaires.

Dans la situation scolaire qui prévalait au Burkina Faso à l'époque du séminaire inter-États sur l'échec scolaire de juin 1970, la langue française était mise à l'index. Dans ce contexte, on a souhaité s'orienter vers un recentrage de l'éducation sur l'apprenant, approche pédagogique relevant des méthodes de didactique des langues étrangères (DLE). On a donc fait appel à la méthode du CLAD, version sénégalaise des méthodes de FLE (français langue étrangère). Celle-ci ne s'appuyait

¹⁰⁴ D'après Makouta-Mboukou (1973 : 55), M. Guilhem et R. Maguères, théoriciens en pédagogie africaine, ont donné en 1963 le bilan suivant de l'enseignement du français entrepris par l'école coloniale. "Il faut bien constater l'échec partiel de l'enseignement du français" : déficiences dans le langage, manque de clarté dans la conception des idées et dans leur expression, pauvreté, imprécision et confusion du vocabulaire, et confusion des sons dans la lecture ou l'orthographe."

pas sur des acquis d'alphabétisation en langue maternelle mais, de par sa nature contrastive et l'introduction de quelques mots d'emprunts au wolof et de termes relevant du français parlé au Sénégal, elle était supposée fondée sur l'environnement du petit Sénégalais et, par ricochet (on avait forcé le trait), du petit Burkinabè (ex-Voltaïque). Nous avons déjà mentionné que les raisons de l'abandon de la méthode de Davesne étaient pédagogiques (résultats insatisfaisants). Mais comme on le verra plus loin, elles étaient aussi financières (méthode coûteuse). De plus, la méthode était considérée comme inadéquate par rapport à la théorie du capital humain (méthode sélective). Mais l'abandon de la méthode de Davesne au profit de la méthode CLAD s'inscrivait dans la question plus large de l'"africanisation" de l'école dont il était question à l'époque. À partir de 1972, le pays a travaillé à la conception et à la mise en marche de la réforme de 1979-1984. La toile de fond reposait tant sur des questions politico-économiques et culturelles (l'identité nationale et africaine) que sur des problèmes d'efficacité interne (résorption des échecs scolaires) et externe (limitation de l'exode rural)¹⁰⁵ du système éducatif (Nacro, 1984 : 196-251 ; B. Sanou, 1993 ; Pilon *et al.*, 2001 : 99). En 1986, l'abandon de "Pour parler français" au profit de la méthode IPB était pédagogiquement motivé par le phénomène du recul progressif des niveaux. En fin de compte, il apparaît que, dans la période de 1970 à 1986, les difficultés en français ont été perçues comme étant une cause essentielle de l'échec scolaire et que celui-ci était imputable à la mauvaise méthode.

Le développement parallèle de méthodes d'apprentissage bilingue français - langue nationale en cours dans le pays depuis 1991 (se reporter à 5.1. "Les méthodes d'enseignement du français au Burkina Faso", pp. 256-275) provient essentiellement de cette même problématique. à savoir des difficultés de l'enseignement du et en français.

De nos jours encore, la langue est tenue comme un déterminant capital dans l'inventaire des causes des échecs au primaire.

¹⁰⁵ Les Centres d'éducation rurale devaient donner une "éducation de compensation" aux jeunes ruraux que l'école ne pouvait pas "absorber". En 1970, on conclut à leur échec du fait de l'accroissement tant de la discrimination ville/campagne et entre personnels enseignants que de l'exode rural qui concernait aussi les déscolarisés du cycle normal.

4.5.1. DÉTERMINANTS DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Les précédentes enquêtes auprès des encadreurs, des enseignants, des scolaires et des déscolarisés font apparaître une hiérarchisation assez nette : le rôle joué par les enseignants, les revenus des parents d'élèves et leur statut socio-éducatif (lettrés ou non-lettrés ; positions à l'égard de l'école) se situent au premier rang des facteurs de succès des élèves. Agissent ensuite des facteurs ressortissant à la pédagogie, aux infrastructures et au matériel de travail. Les capacités à apprendre, la motivation ainsi que les avantages individuels des élèves apparaissent en troisième lieu, le rôle du fonctionnement administratif s'affichant en dernier ressort. Du côté des causes des échecs, les mêmes déterminants interviennent presque dans un ordre similaire.

Facteurs de réussites

N° ordre	Classes de motifs
1	le rôle des enseignants
2	les profils socio-économiques ou culturels des parents
3	les méthodes et pratiques pédagogiques
4	les infrastructures et le matériel
5	les capacités à apprendre
6	la motivation des élèves
7	les faits individuels des élèves
8	les faits administratifs

Causes des échecs

N° ordre	Classes de motifs
1	le rôle des enseignants
2	les profils socio-économiques ou culturels des parents
3	les méthodes et pratiques pédagogiques
4	les capacités à apprendre
5	les infrastructures et le matériel
6	la motivation des élèves
7	les faits individuels des élèves
8	les faits administratifs

On aperçoit donc que les capacités à apprendre et notamment les méthodes et pratiques pédagogiques expliquent pour une part considérable les succès ou, *a contrario*, les échecs scolaires. Les encadreurs, les enseignants et les déscolarisés ont insisté sur les difficultés en français, composantes des "méthodes et pratiques pédagogiques". Au sujet des systèmes éducatifs des pays en voie de développement (l'Afrique surtout), Barreteau et Daouda (1997 :

6) avancent que "Les échecs du système scolaire s'expliquent, certes, par les difficultés économiques, mais aussi par la mauvaise intégration de l'école dans la société et l'inadéquation des méthodes d'enseignement, due notamment à la non-reconnaissance de la situation linguistique et à la mauvaise maîtrise (de la part des élèves comme des maîtres) de la langue officielle, le français.". En outre, c'est essentiellement en français et en calcul que les élèves achoppent dans les examens. Évidemment, ne pas comprendre les leçons de français aura des incidences fortes sur la compréhension de l'ensemble des matières.

Les opinions recueillies révèlent que le médium d'enseignement qu'est le français figure comme un facteur majeur, mais "souterrain" (pas facile à expliciter), pour les résultats scolaires. En tant que facteur conditionnant la réussite à l'école, sa maîtrise aura un effet "boule de neige" sur la compréhension des matières enseignées. Une étude de corrélations entre les résultats obtenus dans diverses matières va nous permettre de bien situer ce phénomène.

4.5.2. ÉTUDE DE CORRÉLATIONS ENTRE LE FRANÇAIS ET LES AUTRES MATIÈRES

La présente étude de corrélations entre les niveaux de compétence en français et les performances des scolaires cherche à répondre aux questions suivantes : à partir de quelle note en français un élève obtient la moyenne dans les autres disciplines, la moyenne trimestrielle ou réussit à l'examen ? Peut-on avoir de "bons" niveaux en français tout en étant en situation d'échec scolaire ? Y a-t-il incompatibilité entre un "bon" profil francophone et de "mauvais" rendements ?

Pour répondre à ces questions, nous avons réuni les notes à l'examen du CEP et/ou de l'entrée en sixième de tous les élèves des douze classes où nous avons administré le test d'Abidjan en 1997-1998. Soit 905 élèves des milieux urbain et semi-urbain. Rappelons au passage que notre évaluation des compétences linguistiques du milieu rural s'est faite en 1998-1999. Nous avons complété ces résultats par les notes des dernières évaluations du troisième trimestre qu'avaient obtenues les élèves ayant fait l'objet de l'enquête sur les déterminants. Soit 707 élèves de CE1 et 660 élèves de CM2 de tous les milieux.

L'analyse des données a consisté à rapprocher les moyennes de français, que nous avons calculées à partir des notes des disciplines de français, aux

moyennes trimestrielles, calculées à partir de l'ensemble des matières enseignées, et aux moyennes trimestrielles par matières. Les données du CEP ont été comparées dans le même sens. Au CE1, la dictée ou l'orthographe, la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire, la copie et/ou l'écriture, la lecture, l'expression écrite, l'expression orale et la récitation-chant constituaient les disciplines de français. Au CM2 où la matière "présentation" était la correspondante de l'écriture ou de la copie, il y avait en plus les questions de dictée. Dans l'un ou l'autre cours, les autres matières étaient les opérations, le problème, les sciences, l'histoire, la géographie, l'éducation civique, le dessin et l'éducation (activité) physique et sportive. Mais nous avons choisi d'analyser les cinq premières.

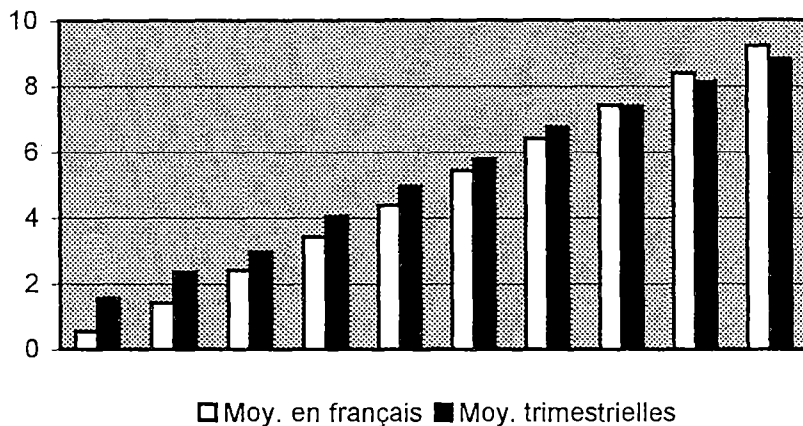
Les pages qui suivent présentent les résultats. Les moyennes sont données sur un total de 10.

4.5.2.1. MOYENNES EN FRANÇAIS, MOYENNES TRIMESTRIELLES ET DU CEP

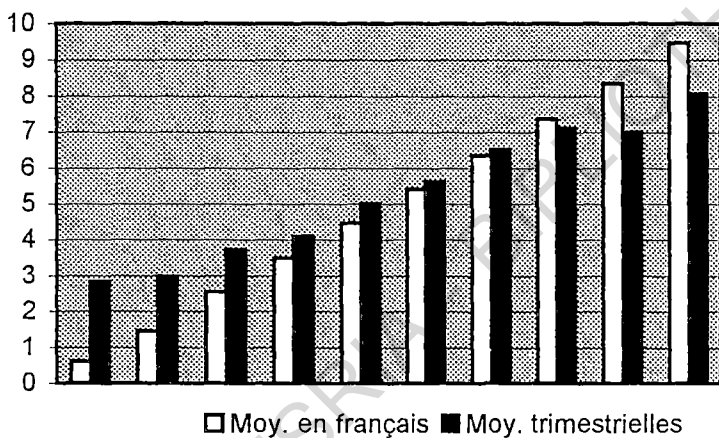
Nous avons calculé des moyennes par groupe de moyennes. Ainsi, pour le CE1, la moyenne de l'ensemble des élèves ayant obtenu une moyenne en français de niveau 0 (notes allant de 0 à 0,99) est de 0,55. Parallèlement, leurs moyennes trimestrielles donnent une moyenne de 1,56.

CE1		CM2		CEP	
français	trimestre	français	trimestre	français	CEP
0,55	1,56	0,60	2,83	-	-
1,41	2,36	1,46	2,97	-	-
2,42	2,95	2,55	3,72	-	-
3,43	4,05	3,50	4,10	3,61	3,30
4,38	4,97	4,47	5,00	4,55	4,09
5,43	5,77	5,40	5,62	5,42	4,96
6,41	6,75	6,34	6,53	6,31	6,05
7,41	7,38	7,35	7,11	7,39	7,08
8,38	8,14	8,35	7,01	8,09	7,88
9,22	8,84	9,47	8,06	-	-

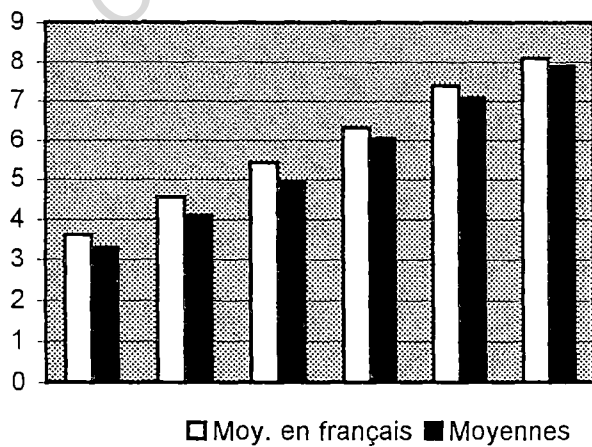
CE1



CM2



CEP



Les moyennes qu'obtiennent les élèves pour le trimestre sont comparables à celles qu'ils obtiennent en français. Le même constat s'établit pour les résultats de l'examen du CEP. Les corrélations sont bien établies : il y a correspondance entre les performances en français et les rendements à l'école.

Dans les cours élémentaire et moyen, on peut noter que les scolaires qui obtiennent des notes en français égales ou supérieures à 5/10 obtiennent souvent la moyenne trimestrielle ou réussissent au CEP.

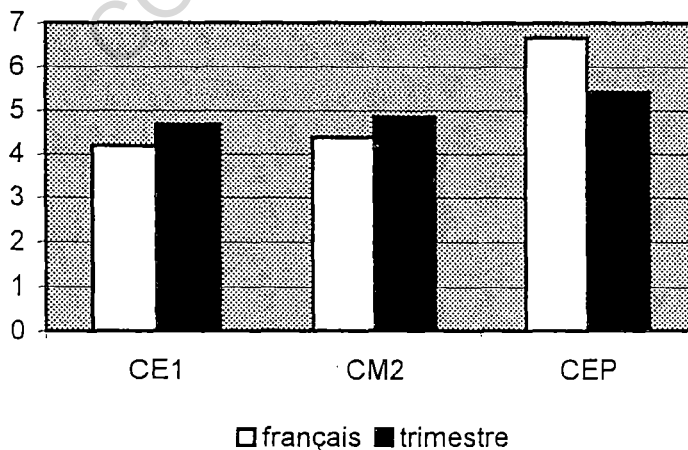
Enfin, les comportements suivants :

- Les notes trimestrielles sont meilleures aux notes en français pour les élèves faibles tandis que la tendance est inversée chez les meilleurs : les meilleures notes en français par rapport aux notes trimestrielles (CE1, CM2).
- Pour le CEP, les moyennes en français sont toujours supérieures aux moyennes générales, comme si les épreuves de français soumises au CEP étaient de niveau inférieur (plus abordables) à ce que l'on exige dans la discipline durant l'année scolaire.

Les moyennes générales confirment ces tendances.

Moyennes générales

	français	trimestre
CE1	4,18	4,66
CM2	4,37	4,83
CEP	6,66	5,42



4.5.2.2. MOYENNES EN FRANÇAIS ET PAR MATIÈRES

CE1

français	calcul	sciences	histoire-géo
0,55	1,43	0,57	0,83
1,41	2,37	0,9	1,16
2,42	4,28	2,36	2,22
3,43	4,47	4,04	3,09
4,38	5,3	4,89	5,25
5,43	5,72	6,17	5,94
6,41	6	7,3	7,92
7,41	7,7	8,08	8,4
8,38	7,34	8,18	7,56
9,22	8,35	8,7	9,39

CM2

français	opérations	problème	sciences	histoire-géo
0,60	1,77	1,42	2,13	5,63
1,46	2	2,21	6,27	5,82
2,55	2,98	3,14	3,9	3,57
3,50	4,51	3,82	4,6	5,31
4,47	4,71	3,85	6,18	6,02
5,40	7,03	4,59	6,35	6,48
6,34	7	4,75	7,47	6,91
7,35	8,18	5,82	8,39	6,58
8,35	7,7	6,88	9,75	5,6
9,47	9,17	9,17	9,82	7

CEP

français	opérations	problème	sciences	histoire-géo
3,61	2,91	1,32	2,47	3,41
4,55	4,22	1,71	3,22	4,4
5,42	5,72	2,63	4,36	5,65
6,31	7,72	4,17	5,64	6,62
7,39	8,33	6,56	6,56	7,11
8,09	9,25	9	7,38	6,63

Les moyennes qu'obtiennent les élèves en opérations-problème ou calcul, en sciences ou en histoire-géographie suivent, globalement, les niveaux en français. On constate qu'un élève en difficultés en français a souvent des problèmes dans toutes les matières. En d'autres termes, il a des difficultés pour assimiler les connaissances si sa maîtrise du français, et tout d'abord ces capacités en compréhension, ne sont pas suffisantes.

Généralement, ce serait avec une note minimale de 5 en français que l'élève s'assure la moyenne dans les différentes disciplines au cours

élémentaire. Au cours moyen, dans les évaluations trimestrielles ou au certificat d'étude primaire, on peut noter la même tendance.

4.5.3. CONCLUSION SUR LES CORRÉLATIONS FRANÇAIS / AUTRES MATIÈRES

En tant que médium d'enseignement, on peut postuler aisément que la maîtrise du français conditionne de façon capitale les performances de l'élève. Mais comme nous l'avons largement constaté dans l'évaluation des compétences linguistiques, dans ce domaine, les niveaux des scolaires sont faibles. C'est pour cela que le français occupe une place capitale au sein des déterminants de l'échec à l'école primaire.

Des corrélations régulières attestent l'effet de boule de neige, si bien que l'on peut avancer que les niveaux des élèves en français déterminent leurs rendements. En revanche, les élèves qui ont des difficultés d'acquisition de la langue française ont souvent des problèmes dans toutes les matières. La mauvaise maîtrise de la langue d'enseignement déteint sur les autres apprentissages.

Un "bon" profil francophone est rarement en situation d'échec scolaire. Des irrégularités se font jour, bien sûr, mais elles s'expliquent, entre autres, par le fait que le système d'évaluation est caractérisé par les questions de restitution, lesquelles répondent d'ailleurs à la logique toujours dominante d'enseignement plutôt que d'apprentissage (démarches visant un esprit de critique face à l'objet d'apprentissage).

Il semble bien que la compétence en français soit un déterminant majeur de la réussite ou de l'échec scolaire. Nous avons compris que la faiblesse des niveaux est issue de la "conception insuffisante" de la méthode IPB dans son adaptation aux réalités linguistiques des enfants et, surtout, de sa mauvaise application (dans des conditions souvent très difficiles) (mais voir 5.3. "Les insuffisances de la méthode IPB", pp. 292-296), et des pratiques irrégulières de la langue.

4.6. CONCLUSION DU QUATRIÈME CHAPITRE

4.6.1. Les déterminants de la réussite scolaire

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. Leurs déterminants peuvent être regroupés en huit classes de motifs : le rôle des enseignants, le profil socio-économique ou culturel des parents, les méthodes et pratiques pédagogiques, les capacités à apprendre, les questions d'infrastructures et de matériels, la motivation des élèves, enfin les facteurs individuels et administratifs.

L'analyse des déterminants invoqués par les encadreurs, les enseignants, les élèves ou les déscolarisés 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). Le champ des déterminants n'est donc pas monolithique mais tout de même assez bien établi. Les classes de motifs sont partagées par les différents milieux même si elles ne se manifestent pas partout de la même manière.

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 de groupes, formation continue, rôle des répétiteurs, concours de l'excellence...). La liste se poursuit avec des atouts observables dans certains établissements privés laïcs : contrôle du travail des maîtres, souci d'assurer une continuité aux cours et renforcement de la motivation des maîtres par des salaires encourageants. 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 : les parents, convaincus de l'utilité de l'école, peuvent engager des répétiteurs ou aider eux-mêmes les enfants à apprendre les leçons, interventions difficiles en campagne. Enfin, une meilleure dotation matérielle des écoles se remarque en zone urbaine.

Concernant les causes des échecs, les mauvaises pratiques pédagogiques se rencontrent partout. Un fait que l'on rencontre en milieu urbain ou semi-urbain, stigmatisé comme négatif, concerne les objectifs financiers ou religieux poursuivis par des écoles privées laïques ou confessionnelles, au détriment de la qualité de l'enseignement. Il en va de même avec les effectifs pléthoriques, problème d'une éducation de masse observé surtout en milieu urbain.

Si les pratiques du français sont généralement faibles, 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. Par exemple, on peut abandonner l'école sur les conseils des parents, à cause d'un mariage précoce, du fait des échecs des aînés, des rites coutumiers, des discriminations entre filles et garçons, de la conception négative de l'école par les parents ou de l'influence des croyances locales. Des considérations matérielles nuisent également au développement de la scolarité : par exemple, dans les campagnes, les scolaires manquent d'éclairage pour apprendre leurs leçons, le soir.

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 détermine 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.

Que ce soit au niveau des facteurs de réussite ou d'échec, le milieu semi-urbain (comme Koudougou), zone intermédiaire de ruralité et d'urbanisation, paraît plus proche du pôle urbain que du pôle rural. Ce milieu semble bénéficier de plus de facteurs favorisants. Même si la pauvreté des familles et l'analphabétisme des parents sont également bien présents en milieu urbain ou semi-urbain.

Concernant les différences selon les niveaux d'étude, ce sont surtout les pratiques qui évoluent. Ainsi, les pratiques du français s'intensifient au fil des

études. Il en va de même avec les discussions que tiennent les élèves entre eux et leur participation aux cours.

On a vu à maintes reprises que les facteurs de réussite et les causes des échecs scolaires étaient comme les deux faces d'une même médaille. Les mêmes déterminants sont cités comme atouts (lorsqu'ils sont bien attestés ou lorsqu'ils sont bien pratiqués) ou comme inconvénients (lorsqu'ils sont absents ou mal pratiqués). Ces régulateurs sont donc autant positifs que négatifs.

Les réussites ou, inversement, les échecs scolaires s'expliquent par des constellations de facteurs qui se conjuguent et interagissent, les uns étant parfois les conséquences des autres.

4.6.2. Déterminants des compétences linguistiques

Il ressort que le français, langue des apprentissages, occupe une place capitale au sein des déterminants des échecs scolaires.

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 déscolarisations ne proviennent pas d'une insuffisance de résultats, mais de causes purement 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 conseils d'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.

En général, les facteurs défavorisants jouent à la fois sur tous les apprentissages. Les insuffisances conceptuelles et la mauvaise maîtrise de la

méthode IPB, la surcharge des programmes de français, le manque d'équipement en manuels de français ou en guides du maître, les pratiques épisodiques de la langue ainsi que ses maîtrises imparfaites sont autant de paramètres qui influent directement sur l'acquisition du français et qui jouent, *ipso facto*, sur les performances dans les autres matières.

En conclusion, les niveaux en français des scolaires du primaire semblent régulés par tout un ensemble de déterminants (les principaux étant concentrés sur le rôle de l'enseignant, le profil socio-économique et culturel des parents et les pratiques pédagogiques) et, à leur tour, ils ont des incidences sur les acquisitions et les rendements dans les autres matières d'enseignement. L'acquisition du français étant liée aux pratiques (passives et actives), finalement, les avantages de la ville se font sentir. Les scolaires dans les centres urbains bénéficient de meilleures conditions que leurs homologues dans les zones rurales.

4.6.3. Compréhension des tendances des niveaux en français

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 français¹⁰⁶ 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

¹⁰⁶ Des enquêtes de l'IRD, menées en 1998 et en 1999 sur les pratiques du français du CM2 à la terminale, le confirment (cf. Barreteau et A. Yaro, 2002).

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 compétence 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 compétence ?

D'ores et déjà, on peut retenir le fait que les aptitudes dégagées dépendent largement des types de questions posées. En compréhension orale, elles sont extrêmement rudimentaires alors que dans les autres domaines, les épreuves sont moins abordables. Il s'agit notamment de la production écrite libre où la note dépend énormément de la quantité de texte produit, tout comme en production orale libre : les modalités de notation (se reporter à "Barème de notation" dans l'annexe 4, pp. 397-400) reposent sur l'énumération des unités et des structures employées (mots, items lexicaux, types de phrases, formes verbales, pronoms, accords, mots-outils).

Pour comprendre les écarts entre les types de compétence, il faut bien situer le problème où il se trouve. Les causes sont d'abord inhérentes à l'école. La méthode IPB 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 n'accueille pas les stratégies individuelles (histoire) d'apprentissage, les conceptions ou croyances des élèves, le non-familier ou le non-semblable, 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 (cf. Présentation de la méthode IPB sous la rubrique "Les méthodes d'enseignement du français au Burkina Faso", pp. 261-267). La méthode IPB 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 sur les 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" (termes empruntés à Moukouta-Mboukou 1973). 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 la méthode IPB 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 française, 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 (selon leur dire) malgré le bain linguistique francophone dont ils bénéficient.

Si l'école a pour mission de faire acquérir le français, 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 qui essaie de lui survivre, surtout dans les villages où le vieux constat du français s'arrêtant à la porte de la classe demeure absolument d'actualité. Les villages actuels sont proches des contextes coloniaux où "la langue maternelle guettait l'élève à tous les détours de son chemin, l'assaillant dans toutes les positions qu'il avait pu conquérir au cours de la journée ou de la semaine en expression française, sur le plan phonétique et grammatical." (Makouta-Mboukou, 1973 : 29)

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

Dans la présente évaluation des compétences, nous avons constaté que les niveaux progressaient considérablement du CM2 à la troisième, seuil à partir duquel leur amélioration tendait à s'estomper. S'il est normal que les compétences s'améliorent au fil de l'avancée des études (renforcement successif des acquis), il devient surprenant que cette progression soit moins visible de la troisième à la terminale. Mais ceci peut être attribué également au fait que l'enseignement de la grammaire du français cesse d'être systématique après la troisième¹⁰⁷.

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" (MEBAM, 1993). 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".

Notre étude ne prétend pas rendre compte de la totalité des déterminants de l'échec scolaire. Mais elle donnera comme une sorte d'état des lieux.

Dans la recherche scientifique, connaître les origines d'un problème ne constitue pas une fin en soi. Encore faut-il en arriver à des solutions ou, pour le moins, à des propositions. C'est à cela que sera consacré le prochain chapitre.

¹⁰⁷ L'autre hypothèse, que nous avons déjà soulignée, serait que le test n'est pas nécessairement apte à révéler des différences de "haut niveau".

CHAPITRE 5

POUR UNE MEILLEURE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ET UNE AMÉLIORATION DES RENDEMENTS SCOLAIRES

CODESRIA

Que proposer face à la faiblesse des niveaux en français à l'école primaire ? Comment développer la maîtrise de la langue, notamment en "production" et à l'écrit ? Ces questions résument l'objectif de ce chapitre. Pour ce faire, nous avons mené une enquête auprès des enseignants avant de formuler des propositions se dégageant des données.

Nous verrons les méthodes d'enseignement - apprentissage du français au Burkina Faso, les critiques des initiatives prises pour améliorer les rendements scolaires et l'offre d'éducation et les insuffisances de la méthode IPB avant de passer aux suggestions. Celles-ci portent sur la méthode d'enseignement du français mais aussi sur des points sortant des compétences (traditionnelles) du linguiste ou du sociolinguiste.

5.1. LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU BURKINA FASO

Comment le français est-il enseigné au Burkina Faso ?

Sous la période coloniale, l'enseignement du français au Burkina Faso se faisait par la méthode de Davesne. Cette méthode a été utilisée après les indépendances jusqu'en 1969. À cette époque, "le postulat du retard économique à combler et l'évolutionnisme économique incitent à considérer le développement des appareils scolaires comme facteur d'intégration et de croissance" (Lange, 1998 : 10) en Afrique. Considérée comme coûteuse et sélective (parce que le principe de l'école l'était), son utilisation n'était plus opportune au regard de la théorie du capital humain (courant impulsé par les économistes où l'école participe à l'accroissement de la productivité) que le pays voulait adopter comme stratégie de développement. Pédagogiquement, on a trouvé qu'elle ne conduisait pas à une lecture courante à cause de la syllabation.

Elle a donc été remplacée par la méthode du CLAD ou "PPF" (Pour parler français) comme déjà mentionnée en introduction.

En 1986, à la méthode "PPF" a été substituée celle de l'IPB. On reprochait à la méthode du CLAD de favoriser la mémorisation des mots et des phrases, les psittacismes donc, plutôt que leur lecture, de centrer les efforts sur l'expression orale et, partant, de former des locuteurs de discours stéréotypés, et dont l'expression écrite restait insuffisante. C'est pour cela qu'on a parlé d'une baisse progressive des niveaux des scolaires pendant son utilisation. On a estimé que la méthode ne pouvait pas sortir le pays de l'analphabétisme, qu'elle n'était donc pas efficace. Cependant, selon l'avis de plusieurs, les raisons profondes de cet abandon seraient plutôt d'ordre politique¹⁰⁸.

En fait, comme le souligne Napon (1994 : 39), "selon les autorités, ces changements successifs de techniques sont liés au désir de permettre aux jeunes de maîtriser cette langue [...]. Cependant, nous pensons qu'il faut prendre ces déclarations avec réserve, car l'existence des différentes méthodes est guidée par des mobiles socio-économiques et politiques". Le recours à la méthode IPB tenait au désir d'améliorer l'enseignement-apprentissage du français en remédiant aux insuffisances des deux premières méthodes. La technique visait à une meilleure maîtrise du français tant à l'oral qu'à l'écrit en comblant les lacunes identifiées de la méthode du CLAD. En d'autres termes, il s'agissait de rehausser les niveaux.

À partir de 1991, des innovations pédagogiques reposant sur les langues nationales sont venues au secours de la méthode IPB. Elles œuvrent aussi bien dans l'éducation formelle que dans l'éducation non formelle.

Nous présenterons les différentes méthodes d'enseignement du français à l'école primaire et dans l'éducation non formelle en suivant un ordre chronologique.

Mais au sein des innovations pédagogiques, quelques-unes ne sont pas bien connues, et nous l'avons signalé antérieurement (*cf.* Modes d'acquisition de la

¹⁰⁸ Dumont (1986 : 29-30) avance la même opinion sur la suppression de "PPF" intervenue en 1981 au Sénégal. Il a relevé les principales dénonciations suivantes faites par le syndicat des enseignants qui sentait la méthode comme l'instrument du pouvoir en place : "la mainmise souterraine de l'impérialisme français sur l'enseignement et le désir non avoué de la France 'd'asseoir définitivement le français en Afrique'" ; "la place trop importante réservée à l'étude de la langue française par rapport à d'autres disciplines" ; "la dégradation des facultés intellectuelles des élèves africains due à l'aspect trop mécaniste de la méthode" ; "la collusion du pouvoir et de PPF accusée d'être l'instrument en trompe-l'œil de la politique scolaire consistant à adopter des mesures dilatoires à l'encontre de l'introduction des langues africaines à l'école" ; "le côté aliénant de la radio scolaire visant à imposer un modèle parisien à l'Afrique toute entière" ; "les retards apportés à une véritable réhabilitation des langues africaines, seul instrument efficace de la démocratisation de l'école".

langue et structures de formation, pp. 22-23). Ce sont des didactiques du français qui ne participent pas à l'enjeu de l'éducation de base, l'essentiel du matériau à des réflexions sur les méthodes étant déjà offert par d'autres, plus intéressantes dans notre travail. Nous avons dit qu'elles ne peuvent être que partiellement distinctes des autres. À l'instar des méthodes ALFAA, bilingue et Tin Tua, elles se basent sur le "bilinguisme de transfert" français – langue nationale. Nous n'allons pas les impliquer ici pour les mêmes raisons qui ont justifié la mise à l'écart des structures qui les emploient (les écoles communautaires...).

5.1.1. LA MÉTHODE DE DAVESNE¹⁰⁹

La méthode de Davesne a été élaborée pour apprendre le français aux Africains. C'est une approche structuraliste qui enseigne le français comme s'il s'agissait d'une langue maternelle (Makouta-Mboukou, 1973 ; Dumont, 1986). La méthode est directe et monolingue en ce sens qu'elle table sur l'usage exclusif de la langue française. Aucun recours à la langue de l'apprenant n'est envisagé. Dans sa pratique, les langues africaines étaient interdites d'usage dans l'enceinte scolaire (cf. "Français et langues nationales dans la politique linguistique et éducative du Burkina Faso", pp. 48-49). En lecture, elle est une approche mixte essentiellement syllabique (Davesne 1989, 1990 et 1993 ; Davesne & Gouin 2000) en ce que l'analyse et la synthèse constituent les principaux instruments de connaissance, conformément à la logique des approches synthétiques (Bellenger, 1978). La syllabe est étudiée avant le mot. Les leçons sont construites selon un plan unique : examen du "mot-type" ou "mot-clé" (illustré par un dessin) qui contient le son étudié ; ensuite formation des syllabes ; enfin lecture de mots, de phrases, d'historiettes. La technique s'appuie sur le principe pédagogique d'aller du simple au complexe. C'est ce qui justifie l'antériorité de l'étude des voyelles à celle des consonnes.

Le contenu culturel de la méthode porte sur la vie en Afrique coloniale puis en Afrique post-coloniale.

¹⁰⁹ Davesne était un inspecteur d'Académie français ayant exercé la fonction d'instituteur en Afrique équatoriale française (A.E.F.), donc sous l'époque coloniale.

5.1.2. LA MÉTHODE DU CLAD [PPF]

La méthode du CLAD est du Sénégal. Le premier principe de la méthode est "la priorité, mais non la primauté, accordée à l'oral sur l'écrit, fondée sur le fait que la langue est avant tout un moyen de communication verbal." (Dumont, 1986 : 15). "C'est en vertu de ce principe qu'a été ménagé un décalage de trois mois entre l'apprentissage de la langue orale et celui de la langue écrite." (*ibid.*). Pour les concepteurs de la méthode, "langue écrite et langue orale ne sont que les deux réalisations d'une même langue, l'écrit n'étant que la représentation graphique du code oral." (p. 16). Le deuxième principe consiste à utiliser le dialogue comme point de départ de la leçon de langage. Le dialogue est la "pièce maîtresse" de l'échafaudage pédagogique, ce qui implique que la grammaire implicite y est importante. Quant au troisième principe, il met l'accent sur la formation des maîtres.

C'est une méthode structuro-globale qui s'est fondée sur des analyses contrastives du français et du wolof (et de quelques autres langues du Sénégal) en phonologie, mais aussi quelque peu en syntaxe (Makouta-Mboukou, 1973 ; Dumont, 1986).

Ainsi, "On a tenu compte, dans les contenus des dossiers pédagogiques élaborés entre 1965 et 1975, du contexte dans lequel vivent les élèves et, sur le plan linguistique, l'introduction de la langue parlée a permis une démocratisation du langage, le français n'étant plus seulement destiné à former une élite mais au contraire à permettre à tous, ou tout au moins au plus grand nombre, de satisfaire aux nouveaux besoins de communication, d'information et de formation." (Dumont, 1986 : 14).

Au niveau 1 des trois premières années de l'enseignement primaire, la méthode PPF vise à l'acquisition d'une langue française contemporaine, usuelle (français neutre, standard, non marqué), à prédominance orale, qui assure la communication dans les situations de la vie courante. Le contenu culturel est implicite (ne fait pas l'objet d'un enseignement) et est véhiculé par le français qui est enseigné, mais également défini par les situations de communication qui servent à l'élaboration du dialogue. Au niveau 2 qui couvre les trois dernières années, la méthode a pour finalité d'approfondir les connaissances en langue usuelle, orale et écrite. Le contenu culturel à cette étape d'apprentissage est l'objet d'un enseignement explicite.

"Les études contrastives menées [...] ont permis de programmer les difficultés spécifiques des élèves, d'élaborer des progressions tant phonétiques que grammaticales, allant du connu à l'inconnu, de la langue source à la langue cible en prévoyant les zones interférentielles." (Dumont, *opt. cit.* : 15). En contrepoint, la progression lexicale des deux premières années d'apprentissage repose sur le Français Fondamental dont les données ont été adaptées au contexte socioculturel de l'élève sénégalais.

En lecture, la méthode monolingue du CLAD est mixte en associant la démarche globale et la démarche synthétique.

La leçon de langage est renforcée par un appui sonore (émissions de radio scolaire, magnétophone).

Démarche en langage

Source : Dumont (1986).

Première phase : présentation

La présentation consiste à fournir aux élèves les outils dont ils apprendront à se servir au cours de l'exploitation. Les quatre sous-phases sont :

- . La présentation du dialogue proprement dit
- . La phonétique
- . La mémorisation
- . La dramatisation

Deuxième phase : exploitation

Elle doit aboutir à la production du plus grand nombre de phrases possible. Elle doit mettre en jeu :

- . L'acquisition d'automatismes de langage corrects
- . Le réemploi d'une même structure dans différents contextes
- . Un début de transfert spontané

Troisième phase : renforcement et enrichissement

Elle doit renforcer et enrichir les structures et le lexique acquis en présentation et en exploitation, tout en favorisant l'acquisition définitive des automatismes par l'utilisation des exercices structuraux.

5.1.3. LA MÉTHODE IPB

La méthode d'enseignement du français à l'école primaire classique (public et privé)¹¹⁰ est dénommée méthode de l'IPB. Elle s'appuie sur une série de six manuels débutant par *Lire au Burkina*. La présentation que nous faisons de la méthode résulte d'un corpus préexistant (les manuels contenant les programmes, les procédés psycho-pédagogiques et les instructions ou recommandations, les manuels de lecture), mais aussi de la consultation d'ouvrages traitant de questions pédagogiques en général¹¹¹. Elle résulte également d'un corpus *ad hoc* (ensemble d'informations recueillies auprès d'inspecteurs, de conseillers pédagogiques et de maîtres ou de la Direction de la recherche et du développement pédagogique).

La méthode de l'IPB a été conçue par des spécialistes burkinabè. Actuellement, les objectifs officiels (déclarés par le ministère de tutelle, les encadreurs ou les enseignants) assignés à la méthode de l'IPB n'ont pas changé par rapport aux buts initiaux. Au cours préparatoire, la technique doit amener l'enfant à s'exprimer spontanément tout en respectant les normes phonétiques de la langue. Le cours élémentaire vise le renforcement des mêmes compétences tout en développant la compréhension écrite. Au cours moyen et à la fin du cycle primaire, la méthode doit amener l'élève à "savoir s'exprimer oralement et par écrit", à "savoir lire couramment", à "avoir une expression orale spontanée, naturelle", à "maîtriser la lecture et l'écriture de textes simples portant sur ses réalités quotidiennes". Elle doit amener l'enfant à acquérir une langue française contemporaine, usuelle, orale et écrite avec une maîtrise du système linguistique. En d'autres termes, la pédagogie du français vise des compétences linguistiques (maîtrise de la prononciation, du lexique et de la grammaire, capacité à produire des énoncés ou lire, écrire et parler la langue) et des compétences de communication (capacité à choisir les énoncés ou les modes d'énonciation qui conviennent aux situations de communication).

Mais notons qu'une analyse de la méthode ou une observation des pratiques pédagogiques pourrait davantage situer les objectifs et les pratiques de l'enseignement du français. Dans son propos sur les méthodes et les stratégies de la didactique de la langue, Napon (1994) s'interrogeait sur le type de français que l'on voulait enseigner au Burkina Faso en posant la

¹¹⁰ Mais certaines écoles privées recourent à d'autres méthodes.

¹¹¹ Comme Dumont (1986), Makouta-Mboukou (1973), Bellenger (1978), Ali Bouacha (1978), Klein (1989), Galisson (1982) et Martinez (1996).

problématique suivante : français "normatif" vs français "fonctionnel" (français oral) ?

En lecture, la méthode IPB a été conçue comme une synthèse des méthodes de Davesne et du CLAD sur la conviction que la combinaison des méthodes syllabique (pour la première) et globale (pour la deuxième) était à même de permettre de freiner la baisse progressive des niveaux en français des élèves (*Lire au Burkina*). Il s'agit donc d'une "méthode mixte analytico-synthétique" de tendance syllabique (point de départ global et passage rapide à l'analyse et à la synthèse) ou "méthode mixte à dominante syllabique" qui entend intégrer en son sein les avantages des deux approches pédagogiques. Schématiquement, la stratégie consiste à amener l'enfant à percevoir globalement un certain nombre d'unités, de structures ou d'éléments tout en n'insistant pas sur cette étape (acquisition globale de la phrase-clé). L'essentiel de l'apprentissage réside plutôt dans les opérations d'analyse et de synthèse.

Le langage "a pour objet de faire acquérir globalement les mots et structures", de "développer chez l'enfant, l'aptitude à l'expression orale spontanée" (*Langage CP1 ; Programmes d'enseignement des écoles élémentaires de 1989-1990*). Il se fonde sur des principes comme "l'exploitation du besoin de communication inhérent à tout être humain" et "la création de situations aptes à susciter le réemploi des notions assimilées par l'enfant". Le support se compose du dialogue, d'illustrations (photos, images dans les livres de lecture, objets concrets comme un cahier, une règle, une pipe, un canari, une natte, une chaise, une fleur, une tige), de saynètes (qui interviennent à l'étape de la révision ou rappel) et de gestes et mimes du maître ou des élèves. Dans les principes, les tableaux de feutre doivent être utilisés, ce qui n'est pas encore effectif (question de coût). Mais en entendant, les maîtres présentent les illustrations en les tenant à la main, dessinent au tableau ou se servent des livres de lecture. Après le cours préparatoire, ils ont le choix entre les leçons d'élocution à partir d'illustrations et les leçons d'élocution à partir de textes.

Convaincus de l'influence de la première langue sur l'apprentissage de la langue seconde (des habitudes anciennes empêchent ou freinent la formation de nouvelles habitudes), les concepteurs de la méthode IPB ont tenu compte "de certains acquis de la linguistique moderne et de ses applications à l'enseignement des langues, notamment les difficultés de prononciation et la fréquence des sons" (sources : avant-propos de *Lire au Burkina* ; entretien avec Ambou Traoré de la Direction de la recherche et du développement

pédagogique). Ils ont donc adopté une démarche contrastive structuraliste¹¹². L'exploitation d'analyses contrastives ayant considéré les sons de quelques langues nationales, notamment le moore et le jula, a permis une progression des apprentissages allant "du connu à l'inconnu" ou "du plus simple au plus complexe", tout en prévoyant les difficultés spécifiques. L'apprentissage débute par les sons communs au français et aux langues nationales. On passe ensuite à la catégorie des apprentissages supposés plus difficiles comme les sons spécifiques au français (les séquences avec deux voyelles...). Ainsi le besoin pédagogique d'éviter les interférences a nécessité d'adapter la méthode aux réalités socioculturelles de l'élève (sa langue maternelle). Elle est unilingue en ce sens qu'il est recommandé le seul usage du français, enseigné "en vase clos".

Le français est-il envisagé comme langue maternelle ou étrangère ? À l'école primaire classique, on déclare enseigner le français comme "langue étrangère" ou "seconde". Les contenus de ces termes renvoient à la situation sociolinguistique du français au Burkina Faso. Mais sous l'axe des techniques, en analysant les faits, les arguments en faveur de la conception de langue étrangère ou seconde peuvent être : analyse contrastive, intégration (présence) dans les manuels de lecture ou dans les textes de langage de "burkinabismes" ou africanismes (*realia*, antroponymes, citonymes...), textes de lecture ou de langage décrivant l'environnement des enfants ou la vie quotidienne de leur milieu, textes sur les valeurs sociales (morale sociale, croyances religieuses, danses et autres spectacles traditionnels...). Des contre-arguments, on peut retenir l'absence de démarche contrastive en grammaire, l'absence de "bilinguisme de transfert" et l'unilinguisme de la méthode. En fait, malgré son "adaptation", il semble que la méthode ne fait qu'"une simple allusion" au milieu du petit Burkinabè, comme le dirait Makouta-Mboukou¹¹³. On peut dire que l'interprétation de la situation sociolinguistique du français dans le pays par l'école fait défaut. La méthode apparaît comme un échafaudage issu d'une définition imprécise du rapport du petit Burkinabè à la langue. Nous répondrons, à la suite de Caitucoli et

¹¹² Selon l'hypothèse contrastive, l'acquisition d'une seconde langue est déterminée par les structures de la langue que l'on possède déjà. Les structures de la langue étrangère qui coïncident avec celles de la langue maternelle sont acquises vite et facilement : il y a "transfert positif". Par contre, les domaines où les deux langues en présence se différencient fortement sont cause de difficultés d'acquisition et d'erreurs : il y a "transfert négatif" ou "interférence".

¹¹³ C'est ainsi qu'il a apprécié l'adaptation des méthodes en Afrique noire d'après 1960, convaincu que la langue maternelle est l'un des aspects du milieu influençant le plus la didactique du français (p. 55).

Batiana (1993 : 48), que la méthode IPB est une technique "hybride", en ce sens que le français est enseigné en tant que langue ni maternelle ni étrangère. Cette situation, ajoutée au flou des objectifs qu'il avait mentionné, avait fait dire à Napon (1994 : 35) que "rien n'est dit sur la manière dont on voudrait que la langue soit enseignée au Burkina".

Suite à une recommandation de la CONFEMEN, les programmes pour l'année scolaire 1989-1990 ont été repris en programmes par objectifs en privilégiant les contenus-matières. L'objectif traduit une connaissance, une compétence ou un comportement que l'on attend de l'élève à l'issue d'une séquence d'apprentissage.

Depuis 1995, toujours dans le souci de rendre l'enseignement de base plus pratique, précis et fonctionnel ou de le centrer davantage sur les besoins de l'élève (scolaires et post-scolaires) et de son milieu, les programmes ont été reformulés en domaines (pour l'interdisciplinarité) de manière à ce qu'ils fassent leur entrée par objectifs (la priorité n'est plus accordée aux contenus-matières). Une même leçon devra comporter autant que possible des objectifs couvrant les domaines cognitif, psychomoteur et socio-affectif. Par cette retouche, on a également voulu que les méthodes d'enseignement soient actives (*cf.* MEBA 1995a & b : *Programme d'enseignement pour l'éducation de base, cours préparatoires* et *Programme d'enseignement pour l'éducation de base, cours élémentaires* ; MEBA 2000 & 2001a). Et les programmes de la méthode IPB ont, bien entendu, été ainsi reformulés. La rénovation des programmes dans la logique des curricula interdisciplinaires (intégrés) et de la pédagogie par objectifs enclenchée par le Ministère de l'Enseignement de base et de l'alphabétisation a abouti aux "nouveaux programmes d'enseignement pour l'Éducation de Base" (terme de leurs initiateurs) qui seront d'application effective à partir de la rentrée d'octobre 2003.

La méthode IPB adopte une démarche inductive (présentation d'exemples à partir desquels sont explicitées des règles), en lecture ou en grammaire. Implicite au cours préparatoire à travers le langage (acquisitions globales), la grammaire devient explicite par la suite (le fonctionnement de la langue est expliqué par la découverte des règles). La méthode est expositive : on y apporte des savoirs à l'élève qui doit les intérioriser. Elle se fonde sur la fameuse théorie behavioriste des apprentissages : stimulus-réponse-renforcement (PAEB, 2000) et conçoit l'apprentissage d'une langue comme une formation d'habitudes. Elle est donc répétitive : "ce n'est qu'en multipliant les exemples que les élèves consolident leurs acquis" (MEBAM 1993 : 5,

Programmes d'enseignement des écoles élémentaires de 1989-1990). Mais elle préconise des démarches actives, "qui sollicitent l'initiative et la participation des élèves, le point d'ancrage de l'activité éducative étant l'élève et non l'enseignant" (MEBA, 1995b : 7) par la centration des projets éducatifs sur l'enfant, comme en Didactique des langues étrangères (DLE). La méthode entend développer les aptitudes d'apprentissage naturelles de l'enfant et de s'appuyer sur celles-ci, mais reste directive en opérant par les modèles ("ne dites pas... dites !")¹¹⁴. Il est demandé au maître d'amener les élèves à être émetteurs tout en sachant être récepteurs. Cependant, la relation pédagogique demeure verticale, frontale : le maître est émetteur et les élèves, récepteurs. Néanmoins, elle entend "apprendre à apprendre" (goût d'apprendre, esprit critique face à l'objet d'apprentissage...).

La méthode IPB au cours préparatoire

Les élèves sont initiés au langage, à la lecture et à l'écriture. L'accent est mis sur la lecture et l'écriture par rapport à l'ensemble des matières des deux divisions du cours. L'écriture est étroitement liée à la lecture. L'enchaînement des séances de français est le suivant : lire (lecture), écrire (écriture) et parler (langage). En somme, le CP est l'étape de l'étude des lettres ou de l'initiation à la lecture.

Démarche en lecture

Sources : Direction de la recherche et du développement pédagogique ; *Lire au Burkina ; Programmes d'enseignement des écoles élémentaires de 1989-1990*, édition 1993, MEBAM.

1. Découverte (construction) de la phrase-clé par observation de l'illustration, mémorisation.
2. Découverte du son (voyelle ou consonne) du jour
 - . analyse par la sélection (isolement) du mot-clé ; décomposition du mot-clé en syllabes ; isolement du son étudié (son du jour) en l'écrivant en script et en cursive avec une craie de couleur ;
 - . synthèse qui consiste en l'association de la consonne étudiée avec les voyelles déjà vues pour former des syllabes. Elle fait suite à la lecture d'un texte qui se veut motivant et ayant trait à la vie quotidienne de l'élève.

¹¹⁴ Des spécialistes trouvent que la méthode des modèles requiert un charisme au maître pour de bonnes réactions des élèves.

Démarche en écriture

Phase préparatoire

- modèle d'écriture soigneusement tracé sur les cahiers des élèves,
- tracé de la réglure au tableau.

Phase d'exécution

- Le maître, dos tourné aux élèves, trace en l'air, du bout du doigt, la lettre à étudier (les élèves imitent le maître) ;
- les élèves sont invités à tracer la lettre sur la table avec le doigt ;
- le maître trace en grand caractère, au tableau, la lettre en la décomposant ;
- quelques élèves sont invités à tracer la lettre au tableau : correction des erreurs sous le regard des élèves ;
- le maître écrit au tableau dans le corps d'écriture préparée à l'avance ;
- les élèves exécutent la lettre sur leurs ardoises ;
- dans les cahiers et en imitant le modèle qui y est porté, chaque élève exécute lentement, proprement et correctement la lettre étudiée ;
- le maître veille à la bonne tenue des élèves, à la position des cahiers, à l'exécution correcte, sans ratures ni surcharges de la lettre.

Démarche en langage

Présentation et répétition

1. Motivation
2. Présentation et répétition des mots et des structures
3. Phonétique

Contrôle et consolidation

1. Contrôle et consolidation des mots et des structures
2. Phonétique

Réemploi et fixation

1. Questions et consignes
2. Transposition dans toutes les situations
3. Phonétique

Expression libre

La méthode IPB au cours élémentaire

Le cours élémentaire est l'étape de l'apprentissage de la lecture compréhensive (lecture qui permet de découvrir le sens général de textes simples) pendant laquelle s'établissent chez l'enfant les techniques de la lecture courante. À partir de ce cours, l'enseignement de la langue est renforcé par des leçons de grammaire, de conjugaison et de vocabulaire et par l'expression écrite.

La méthode IPB au cours moyen

Le cours moyen développe la lecture courante et expressive (qui permet de s'exprimer par l'écrit) et l'expression personnelle tant écrite qu'orale. Pour ce faire, on insiste sur la rédaction (manière dont on écrit) et les séances d'élocution (manière dont on s'exprime oralement). Il doit favoriser chez l'élève des aptitudes pratiques d'utilisation de la langue (français fonctionnel) comme pouvoir se servir des notices, des modes d'emploi, des tarifs et des dictionnaires.

Pour conclure, retenons que la méthode IPB apparaît comme une méthode en élaboration, susceptible d'améliorations.

5.1.4. LA MÉTHODE ALFAA ET LA MÉTHODE BILINGUE

"La méthode ALFAA (Apprentissage de la langue française à partir des acquis de l'alphabétisation)" est utilisée dans les centres ALFAA de formation des adultes.

Elle est une technique de "bilinguisme de transfert". D'une façon générale, "le bilinguisme de transfert est le rapport de deux langues où les connaissances apprises dans la première langue sont réinvesties comme *un tremplin pour acquérir facilement et rapidement la seconde langue*" (soulignement de l'auteur, MEBA, 2001b : 4). "La méthode est inutilisable par un analphabète total ou par quelqu'un qui maîtrise mal les mécanismes de la lecture et de l'écriture de sa langue" (Nikiéma, 1996 : 6). La didactique du français s'adresse à des personnes lettrées et sollicite effectivement leur compétence de lettré dès le premier cours (Nikiéma, 2000b). La technique ALFAA "s'appuie sur la langue maternelle de l'apprenant, laquelle est utilisée comme médium d'enseignement [la méthode est bilingue : langue nationale et français]. C'est dire que le français est enseigné selon la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères ou secondes, ce qui implique la prise en compte de la structure de la langue de l'apprenant" (Nikiéma, 1996 : 5). Sa progression se fonde sur les différences entre les structures orthographiques du français et de la langue des apprenants. Elle met à profit les acquis de l'alphabétisation initiale en recourant au transfert des mécanismes de la lecture et de l'écriture dûment connus en langues nationales. La lecture est enseignée selon une démarche structuraliste (analytique et synthétique) et structuro-globale de tendance globale (Sources : examen de Nikiéma *et al.*, Nikiéma *et al.* 1992 et Nikiéma *et al.*, 2002).

La méthode ALFAA est bilingue : le français est utilisé pour sa propre didactique à laquelle participe considérablement la langue maternelle. Dans les centres ALFAA, elle conçoit la didactique du français comme une activité de post-alphabétisation.

Dans les écoles bilingues, le français est enseigné selon "la méthode bilingue" qui est la version enfants de la méthode ALFFA. L'observation des documents permet de recenser des différences entre les deux approches comme au niveau des manuels de lecture et de langage (thèmes, lexique)¹¹⁵.

Le langage a pour objectifs (*Module de langage*, première et deuxième année ; *Module d'élocution Niveau 3* ; *Méthode ALFAA Manuel de phonétique pour les écoles bilingues*) de faire acquérir globalement les mots et expressions et les structures linguistiques. Aux niveaux 1 et 2 (première et deuxième année), le langage s'appuie sur le dialogue, du matériel (tableau de feutre, auxiliaires concrets comme les ardoises, la craie, les crayons, les gommes, les livres, les casiers, les habits, les pagnes, les galettes, les haricots, les poulets, les fagots de bois, la paille, l'herbe) et des figurines. Mais au niveau 3 (troisième année), son support est un texte (toujours écrit au tableau avant la séance).

En première année, les apprenants sont alphabétisés dans leur langue maternelle et sont initiés au français oral à travers le langage (90% de LN contre 10% de français). L'enseignement du français se poursuit en deuxième année et porte sur la phonétique (20% de français). Pendant les deux premières années, les langues nationales sont les médiums d'enseignement des disciplines des cours élémentaires (CE1 et CE2) de l'école classique (comme la grammaire, les sciences d'observation, l'histoire, la géographie et le calcul). Pendant la troisième année, les apprenants consolident leurs connaissances dans les diverses disciplines en langue nationale et développent leur maîtrise du français à l'oral et à l'écrit (50% de LN comme de français). C'est en fait à ce niveau que s'opère véritablement le transfert. À partir de la quatrième année, le français devient la langue d'enseignement principale (20% de LN et 80% de français), mais la langue nationale est maintenue jusqu'à la fin du cycle. En cinquième année, le français est utilisé à 90% contre 10% pour la LN. La didactique du français se place dans le cadre global d'un enseignement de base "complet" (par rapport à l'école classique) avec des contenus relatifs aux besoins des jeunes et/ou à ceux de leur communauté.

¹¹⁵ Un travail d'amélioration est en cours dans les écoles bilingues.

La méthode bilingue s'est étendue au plan linguistique puisqu'elle concerne de nos jours le moore, le fulfulde, le gulmancema, le bɩsa, le jula, le dagara et le lyele.

5.1.5. LA MÉTHODE TIN TUA

La "méthode Tin Tua d'enseignement-apprentissage du français, langue seconde" (terme de ses concepteurs) est utilisée dans les écoles Tin Tua (CBN I et CBN II) et dans les écoles satellites. Dans ces dernières, l'enseignement du français s'effectuait par plusieurs méthodes de bilinguisme de transfert. Mais au mois d'avril 2001, a été recommandée l'utilisation exclusive de la méthode Tin Tua¹¹⁶. Depuis la rentrée scolaire 2001-2002, la mesure est de fait, faisant que la méthode, jadis limitée à la langue gulmancema dans l'aire gulmancéphone, jouit dorénavant d'une extension linguistique : cɛrma, jula, gulmancema, fulfulde, 'lobiri, lyele, moore.

Dans sa genèse (Ouoba, 2003), la méthode Tin Tua a été élaborée à partir d'études contrastives, aussi bien phonologiques, morphologiques que syntaxiques, entre la langue source (le gulmancema) et le français. Ses auteurs ont ainsi abouti aux plans phonétique, phonologique et grammatical à une planification des enseignements allant du "plus simple au plus complexe". En d'autres termes, de la langue source à la langue cible en prévoyant les zones prêtant aux interférences. Quant à l'enseignement du lexique, inspiré du français fondamental, la progression suit la même logique (du plus simple au plus complexe).

Selon Ouoba (2003 : 26), en 1995, quand il s'est agi d'ouvrir la méthode à d'autres langues (moore, lyele, jula, cɛrma...) dans le cadre de l'expérimentation de la méthode Tin Tua dans les ES (bien avant la décision de sa généralisation donc), des techniciens de l'Institut national d'alphabétisation, de l'Institut pédagogique du Burkina et de l'équipe de Tin Tua ont, pour l'enseignement du français écrit, travaillé à prendre en compte les éléments

¹¹⁶ Parmi les méthodes relevant du bilinguisme de transfert que l'on utilisait dans la didactique du français dans les ES, deux d'entre elles étaient les plus importantes, soit la méthode Tin Tua et la méthode de convergence pédagogique lyele-français. Cette dernière n'était que partiellement différente. Selon Napon et Bangali (2001), les différences entre les deux méthodes résidaient dans la nature des études contrastives effectuées (la convergence pédagogique n'avait considéré que la langue lyele), les contenus de la lecture (elle n'initiait pas aux leçons de grammaire et de conjugaison) et le temps accordé à l'apprentissage du langage et des mécanismes de lecture et d'écriture (elle en accordait moins dans chaque domaine). Comme son nom l'indiquait, la méthode de convergence pédagogique lyele-français n'était utilisée que dans l'espace du pays où le lyele était langue principale.

linguistiques spécifiques à ces langues et différents du gulmancema. Ils ont procédé à des analyses phonologiques à partir des caractéristiques communes aux langues nationales par grande famille : gur, mande, ouest-atlantique. Toute langue parlée au Burkina se retrouve ainsi prise en compte. La conséquence immédiate est qu'en lecture, un alphabétisé en gulmancema n'a besoin que de 35 leçons pour étudier toutes les combinaisons consonnes/voyelles du français. Dans les autres langues nationales, il faut aller jusqu'à 41 leçons pour tout alphabétisé. Cette équipe a également travaillé à intégrer les aspects culturels des principales régions du Burkina dans l'enseignement/apprentissage du français oral. "C'est au moment de l'introduction de la langue écrite, qu'on exploite le plus visiblement les acquis de l'alphabétisation dans la première langue." (p. 12). La méthode se fonde donc sur les acquis de l'alphabétisation en langue maternelle pour amener les enfants à apprendre le français dans les démarches du bilinguisme de transfert : les acquis sont réinvestis en français. Mais la didactique du français est monolingue, la langue étant utilisée pour son propre enseignement. La méthode, qui se réclame de la didactique des langues étrangères et de la pédagogie audiovisuelle, permet d'enseigner le français fondamental envisagé dans une perspective fonctionnelle (il est adapté au milieu).

Pédagogie différenciée qui entend donner le temps aux élèves d'avoir une expression orale aisée avant d'aborder l'autre aspect de la langue (B. Diarra, 1995), elle consacre ainsi le principe de la priorité (à distinguer de la primauté) de la forme orale du langage sur l'écrit des approches globales. "Parce que langue orale et langue écrite représentent deux systèmes différents dans leur fonctionnement et séparer l'oral de l'écrit c'est donc faciliter le processus d'apprentissage. En commençant par l'oral on suit l'ordre naturel, historique et génétique car dans toutes les civilisations connues les langues sont d'abord parlées avant d'être écrites." (Ouoba 2003 : 6). Également, "la langue est un instrument de communication entre individus d'une même communauté linguistique" (*ibid.*). "Cela donne une justification à l'emploi du dialogue comme point de départ d'un cours pour débutants." (*ibid.*). La lecture et le langage apparaissent comme les pièces maîtresses de cet outil.

La lecture s'effectue par une approche semi-globale ou mixte (sources : Ouoba Benoît, communication personnelle ; examen de *Manuel de lecture Première année des écoles satellites et des centres Banma Nuara 1*). Comme cette dernière, elle entend réunir en son sein à la fois les avantages des méthodes syllabiques et des approches structuro-globales. Les contenus de la

lecture initient également les élèves aux leçons de grammaire et de conjugaison.

Les écoles satellites utilisent la méthode Tin Tua pour la raison ci-dessous formulée : "Toutefois, pour éviter l'écueil actuel d'une langue d'enseignement mal maîtrisée ou même non connue des enfants arrivant à l'école, il sera fait recours aux langues nationales pour les apprentissages autres que le français et notamment les apprentissages instrumentaux de base que constituent la lecture, l'écriture et le calcul" (DEP, 1995 : 34). Les programmes et manuels scolaires dans les ES sont les mêmes que ceux en usage à l'école primaire classique. Mais au cours préparatoire, les ES emploient des manuels en langue nationale pour l'apprentissage de la langue maternelle et un livre de lecture ainsi que deux manuels de langage spécifiques pour la didactique du français : ce sont là les manuels différents.

Dans les ES, en première année, les enfants sont alphabétisés en langue nationale (la maîtrise des sons et des graphies de la langue maternelle, des combinaisons primaires ou syllabes et des combinaisons secondaires ou mots doit déboucher sur une lecture courante). Ils sont initiés à l'expression orale en français par le cours de langage. Le calcul et l'éducation civique s'apprennent en langue nationale. En deuxième année, l'expression orale est renforcée. On commence l'enseignement du français écrit (règles de base de fonctionnement de la langue) qui s'appuie sur le transfert des mécanismes de la lecture et de l'écriture, déjà bien acquis en langue nationale. Le véhicule du calcul et de l'éducation civique reste le même. En troisième année se poursuit le renforcement de l'expression orale et de la lecture-écriture du français qui devient le médium d'enseignement des disciplines (calcul et disciplines d'éveil). La langue nationale sert à la transcription et à l'exploitation de textes simples (les contes), ce qui constitue un rappel des connaissances. Elle sert aussi à la compréhension des mots et expressions abstraits ou à d'autres explications pendant les cours. Il s'agit d'un "bilinguisme de maintien" qui vise à ne pas perdre les acquis et à préserver la langue et la culture des enfants.

Ainsi, les LN sont les véhicules d'enseignement en première et en deuxième année, le français étant utilisé pour son propre enseignement. En troisième année, le français devient le principal véhicule d'enseignement.

Dans les centres Banma Nuara II adultes et jeunes, l'apprentissage du français se déroule dans un environnement de post-alphabétisation. Mais dans la mesure où le support d'enseignement est le français, cette technique permet

à un analphabète d'acquérir la langue (mais les réutilisations n'existent pas pour cet apprenant non initialement alphabétisé). Elle utilise le dialogue en situation (sur le modèle des pratiques langagières réelles) des démarches structuro-globales à travers des saynètes, des jeux, des contextes de communication. Le dialogue s'appuie sur un matériel concret et un support visuel suggestif composé d'un tableau de feutre et de figurines, capable de susciter, suggérer et inciter à parler, dialoguer (Ouoba, 2003).

En première année, les adultes et les jeunes apprennent le français oral et renforcent leurs acquis en gulmancema réalisés dans les centres d'alphabétisation. Ils s'initient également aux métiers de leur localité (apprentissage pré-professionnel) et aux disciplines d'éveil. Pour l'année suivante, l'enseignement du français oral et de la langue maternelle (grammaire et transcription) se poursuivent. La lecture et l'écriture en français sont amorcées, de même que la grammaire, la conjugaison et l'orthographe (enseignements implicites). La langue maternelle est le principal véhicule d'enseignement les deux premières années. En troisième année, le cours de langage cesse mais la grammaire et le vocabulaire prennent une place importante dans le cours de français. C'est le niveau où s'effectue les réinvestissements. Le programme se fonde sur celui du CM1 de l'école classique mais comporte des thèmes endogènes. Le français devient le médium d'apprentissage majeur. La fin du cycle renforce les acquis et repose sur les disciplines du CM2 des écoles primaires classiques, enseignées exclusivement en français.

Dans les centres Banma Nuara I, le programme débute par une année préparatoire d'alphabétisation des enfants dans leur langue maternelle (lecture, écriture, calcul), principal médium d'enseignement pendant les deux premières années (Ouoba, 2003). Ils sont initiés à l'expression orale en français (sans les saynètes et les jeux comme dans les CBN II, mais avec des supports audiovisuels à l'instar des ES), aux exercices sensoriels, aux activités pratiques de production et reçoivent une éducation morale et civique. L'apprentissage du français écrit commence au cours de la deuxième année qui poursuit l'alphabétisation dans la langue des enfants. À partir de la troisième année où les disciplines inscrites au programme sont à cheval entre le CE1 et le CE2 de l'école classique, la langue maternelle cède la place au français. À ce niveau de transfert de la "langue première" au français, la didactique du français devient un programme considérable. En quatrième année, le programme est celui du CM1. On passe aux contenus du CM2 des écoles primaires en cinquième

année.

5.1.6. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LES CENTRES D'ÉDUCATION DE BASE NON FORMELLE

Dans les centres d'éducation de base non formelle, les programmes et le matériel didactique utilisés sont inspirés de ceux en usage dans les expériences d'éducation non formelle et d'alphabétisation en cours dans le pays, mais aussi à l'école primaire. Les programmes de formation comportent un volet théorique (de la première à la troisième année) et une formation dite "pré-professionnelle" (qui commence en troisième année et s'achève en quatrième année). Les apprentissages pratiques sont assurés par des "maîtres-artisans locaux".

Dans les CEBNF, on enseigne le français dans la logique de la méthode du bilinguisme de transfert. Les langues nationales sont les véhicules d'enseignement durant les deux premières années de formation, servant de ce fait à l'acquisition des mécanismes de la lecture et de l'écriture (et du calcul). On introduit le français oral (langage et phonétique de quelques mots ou sons) en deuxième année, de même que la lecture en français. En troisième année où s'opère le transfert des acquis, le français devient langue d'enseignement (pour renforcer son apprentissage), mais les connaissances en LN sont consolidées. En quatrième année, le français est le principal support d'enseignement. Les LN peuvent servir à des situations particulières d'apprentissage. On peut schématiser l'importance de l'utilisation des langues comme suit : première année, 100% de LN ; deuxième année, 80% de LN contre 20% de français ; troisième année, 50% des deux côtés ; quatrième année, 80% de français et 20% de LN (source : DGAENF, programmes de 2001). Les CEBNF défendent ainsi un "bilinguisme de maintien". La lecture en français procède par la méthode IPB et s'appuie sur le livre de lecture du CE1.

Mais comme l'ont maintes fois souligné des responsables (techniques) des dites structures, il est prévu un travail qui doit aboutir à un véritable bilinguisme de transfert ou à une uniformisation des pratiques. Ce projet est judicieux d'autant que sur le terrain, *chaque animateur se débrouille* (propos que nous avons entendu à plusieurs reprises)¹¹⁷.

¹¹⁷ Les pratiques didactiques sont qualifiables de "bilinguisme de transfert brut" (transfert non assisté et reposant sur les seules spontanéités cognitives des apprenants) : apprentissage des

En conclusion, le français est enseigné de nos jours au Burkina Faso (école primaire et éducation non formelle) suivant plusieurs méthodes. La méthode IPB, la plus utilisée, est monolingue. Les méthodes relevant du bilinguisme de transfert, monolingues (généralement) ou bilingues (rarement), sont employées à titre expérimental, dans des écoles ouvertes en milieu rural et, parfois, semi-urbain¹¹⁸. Dans leur situation, les innovations pédagogiques, tout en s'évertuant à dispenser une instruction similaire, gagent de supplanter leur doyenne.

Il nous semble opportun de faire ici une observation sur la désignation des innovations en didactique du français et de leurs structures respectives en rapport au concept d'"éducation bilingue". En effet, dans la littérature sur les structures d'enseignement-formation se fondant sur le bilinguisme de transfert au Burkina Faso, en dehors des noms qu'elles se sont donnés, plusieurs termes sont utilisées pour les désigner ou pour désigner leurs approches : éducation bilingue, enseignement bilingue, structure bilingue, école bilingue, méthode bilingue, innovation bilingue, bilinguisme de transfert, méthode de transfert... Dans l'ensemble des usages, chacune de ces expressions est en fin de compte sémantiquement variable (bien que certains auteurs utilisent judicieusement les termes) au point qu'elle renvoie sans distinction à différentes structures ou méthodes.

En ce qui concerne le terme "éducation bilingue", le fait qu'il couvre des réalités complexes et variées avait été relevé par des auteurs comme Hamers et Blanc (1983 : 301) qui en ont du reste donné la définition suivante : *"Par éducation bilingue nous entendons tout système d'enseignement dans lequel, à un moment variable et pendant un temps et dans des proportions variables, simultanément ou consécutivement, l'instruction est donnée dans au moins deux langues, dont l'une est normalement la première langue de l'élève."*

LN avec les manuels des CPAF, ALFAA, Tin Tua... suivi d'un apprentissage du français avec des supports de l'école classique et des innovations pédagogiques. Se pose alors la question de la planification de l'enseignement et des stratégies didactiques inhérentes à l'approche du transfert.

¹¹⁸ Dans le préscolaire, l'initiation au français met l'accent sur le registre oral, l'objectif étant qu'il parle la langue : pour une continuité linguistique. Elle s'effectue à travers les chants et les récitations, la pré-lecture et la pré-écriture. Dans le premier cycle du secondaire, l'enseignement du français repose presque exclusivement sur la structure de la phrase, la grammaire du texte et le vocabulaire ne faisant pas l'objet d'un enseignement systématique. Dans le second cycle, la priorité est accordée à l'organisation cartésienne du discours (thèse, antithèse, synthèse) et à l'étude des textes littéraires, l'enseignement de la grammaire de la langue étant presque interrompu. Mais l'enseignement du français au secondaire se veut la suite de l'enseignement primaire, en ce sens qu'on y acquiert de nouvelles connaissances qui doivent consolider les acquis et faire assimiler les "incompris" du primaire. Les méthodes d'enseignement du français dans le parascolaire sont celles en vigueur au primaire classique et au secondaire.

Ils accompagnent cette définition d'une typologie des programmes d'éducation bilingue :

1. "L'enseignement est donné parallèlement dans deux langues, avec ou sans décalage dans l'emploi de ces langues" ;
2. "L'enseignement est d'abord donné dans la L1 de l'élève qui reçoit des cours de seconde langue jusqu'à ce qu'il soit en mesure de poursuivre ses études dans cette deuxième langue" ;
3. "La plus grande partie de l'enseignement se fait initialement dans la seconde langue des élèves, leur première langue étant introduite ultérieurement d'abord comme matière scolaire, ensuite comme moyen d'instruction".

Ainsi, du point de vue de ces auteurs et d'autres, la notion d'éducation bilingue se veut concise, restrictive, étroite. Dans la situation au Burkina, on est en droit de se demander quelle structure de formation ou didactique du français est bilingue.

Pour notre part, à l'exception des centres ALFAA de formation des adultes, nous trouvons que toutes les structures de formation respectent le concept d'"éducation bilingue" tel qu'élaboré par Hamers et Blanc : ce sont des éducations bilingues du type 2.

Cependant en tablant uniquement sur la méthode d'enseignement du français, nous retenons qu'elle n'est bilingue (langue maîtrisée et français) que dans les EB et dans les centres ALFAA.

C'est pour cela que nous n'avons collé le concept d'"éducation bilingue" qu'à la méthode ALFAA et à la méthode d'enseignement du français dans les EB, du reste appelée "méthode bilingue".

Suite à l'exposé des méthodes d'enseignement du français, nous allons maintenant analyser les critiques qui ont été formulées à l'endroit des modes de gestion des effectifs et des écoles satellites.

5.2. CRITIQUES DES INITIATIVES DÉVELOPPÉES EN VUE D'AMÉLIORER LES RENDEMENTS SCOLAIRES ET L'OFFRE D'ÉDUCATION

Ce chapitre sera consacré à une analyse critique de la pédagogie de groupes, du double flux, du système multigrade et des écoles satellites, initiatives présentées ci-dessous. Prises récemment en vue d'améliorer les rendements scolaires et l'offre d'éducation dans le pays, ces initiatives portent sur d'importantes composantes de l'enseignement primaire. De plus, certains aspects nous seront précieux pour la formulation de solutions quant à la problématique de la maîtrise du français.

Rappelons que les écoles bilingues relevaient du non formel au moment de nos enquêtes, qui se sont focalisées sur l'enseignement primaire. Concernant les facteurs de réussites et les causes des échecs, on pouvait s'attendre à ce que des critiques soient formulées par rapport aux écoles satellites dans les réponses des encadreurs de Réo 1, Ouaga 5 et Ouaga 7, comme dans celles des enseignants des ES de Réo. Mais ce ne fut pas le cas. Nous n'avions pas sollicité expressément les commentaires de ces circonscriptions sur lesdites écoles (cf. guide d'entretien, annexe 5), la question devant être examinée dans un autre volet du programme "Système éducatif et multilinguisme au Burkina Faso" dirigé par Barreteau.

Nous avons choisi d'analyser uniquement les commentaires des encadreurs sur les innovations : dans leurs opinions sur la réussite ou l'échec scolaire, les propos se rapportant à ces systèmes d'enseignement n'ont pas été pris en compte. Évidemment, il n'y avait pas de choix à faire au niveau des enseignants.

Dans leurs réponses, les enseignants ont été brefs sur les innovations. C'est pour cela que nous n'avons invoqué que des commentaires formulés oralement par des superviseurs.

5.2.1. LA PÉDAGOGIE DE GROUPES, "UNE BONNE GESTION DE LA CLASSE"

La pédagogie de groupes (PG)¹¹⁹ au Burkina Faso est "l'adaptation des principes fondamentaux de la pédagogie de groupes dans une situation de classe à large effectif" (PAEB, 1996 : 13). Elle n'est pas née *ex nihilo*. Elle est l'œuvre d'encadreurs et d'enseignants burkinabè, appuyés par le PAEB. Sa première expérimentation a eu lieu en 1992-1993.

La PG se base sur "le travail par groupes", une proposition pédagogique de l'IPB dans le passé. C'est "une technique d'organisation pédagogique de la classe" qui n'apporte pas en elle-même de nouveaux savoirs cognitifs, s'attachant plus aux savoir-être et aux savoir-faire. Ses références théoriques renvoient au constructivisme (Piaget), à la priorité de l'implicite ou à la démarche expérimentale (l'élève est placé dans une situation censée le conduire à rechercher la règle ou l'objectif d'apprentissage) et à la socialisation (PAEB, 1998 : 22-26). Reposant sur le principe de la démultiplication des énergies et des capacités, elle consiste "à subdiviser l'ensemble des élèves en petits groupes plus malléables et plus productifs" (PAEB, 1996 : 13). Elle se fonde également sur une alternance de trois types d'activités, soit les activités collectives, les activités de groupes et les activités individuelles. Le travail de groupes est une innovation développée initialement dans une approche qualitative. C'est un mode nouveau de gestion et de fonctionnement de la classe qui tient davantage compte des effectifs pléthoriques qu'il valorise même.

Il se veut une des entrées par lesquelles on peut faire évoluer de façon significative les habitudes pédagogiques des enseignants et jouer sur les aspects psychopédagogiques des apprentissages. Mettant à l'épreuve la capacité de l'enseignant à créer chez l'élève l'esprit de solidarité, de tolérance ainsi que de responsabilité, le sens de l'initiative comme de la créativité et le goût d'apprendre, et à favoriser chez lui le développement d'un apprentissage autonome et auto-contrôlé, il relaie les méthodes dogmatiques (où la répétition et la mémorisation tiennent une grande place) qu'il complète. La méthode invite donc le maître à acquérir une autre perception de son rôle dans la relation pédagogique : les relations sont 'horizontales' ou 'multipolaires'¹²⁰. Au lieu

¹¹⁹ À ses débuts, elle s'appelait "pédagogie des grands groupes".

¹²⁰ "Dans la conception horizontale de la relation pédagogique, le maître est en 'position d'émetteur et de récepteur', et ses élèves, en 'position de récepteurs et d'émetteurs'. Dans la conception multipolaire, le maître devient un élément du groupe, au même titre que les élèves. Comme eux, il est simultanément et réciproquement cause et effet, est conditionnant et

d'être le détenteur du savoir, il doit plutôt créer des situations où les élèves cherchent, discutent, s'entraident et s'approprient eux-mêmes les savoirs. On prépare l'élève à ne plus résister à la capacité naturelle de tout être humain à apprendre, à comprendre et à imaginer. La méthode se propose d'"apprendre à apprendre". Au tout début, la pédagogie de groupes portait sur la lecture et les mathématiques. Mais elle s'est ouverte aux autres matières d'enseignement (écriture, orthographe, vocabulaire, grammaire et conjugaison, observation, histoire, géographie, éducation morale et civique, récitation-chant, dessin). De nos jours, le nombre de classes ou d'écoles appliquant la PG n'est pas encore déterminé.

Dans les classes appliquant la PG, la didactique du français s'effectue avec la méthode de l'IPB dont la pratique suit la gestion de la classe et les stratégies pédagogiques utilisées. Elle y prend un caractère de méthode active (MEBA et PAEB, 1998 & 2000a).

La majorité des témoignages (encadreurs comme enseignants) montre que les (bonnes) applications de la pédagogie de groupes conduisent à ses objectifs.

"La pédagogie des groupes ne présente que des avantages. Les maîtres de la circonscription n'ont reçu que des informations sur la pédagogie des groupes. Ceux qui l'appliquent dans leur classe se sont plutôt auto-formés. Ils lisaient des documents". "Nous avons constaté dans les classes que nous avons visitées que les élèves étaient responsables de ce qu'ils faisaient, s'entraidaient. Au niveau des élèves, nous avons pu déjà constater un certain sens d'autogestion, une bonne conduite, un éveil, une participation aux cours". "Elle est bonne, pratique. D'octobre à maintenant, nous sentons que les élèves lisent mieux dans les écoles qui l'appliquent". "Les résultats sont bons dans les écoles où elle est appliquée. Elle permet aux enseignants de mieux s'en sortir. Ils arrivent à gérer leurs nombreux élèves".

"Mais il faut reconnaître que même si la technique est très bien appliquée, l'enfant ne saurait être l'artisan de son propre savoir. Avec le contenu qu'elle a, la PG nécessite que ses praticiens soient bien formés, exigence peu respectée. En effet, l'action du PAEB n'a pu toucher qu'un nombre insignifiant de maîtres malgré les séances de formation organisées par certaines inspections. La

conditionné, agit et est agi. Cette approche se fonde sur les concepts de la 'dynamique des groupes', élaboré dans le cadre du microsocioal, et du 'déterminisme de champ' où chaque 'point du champ' est en interaction, à la fois comme cause et comme effet, donc en interdépendance, avec tous les autres points du champ" (Galisson, 1982 : 14-27).

majorité des maîtres qui déclarent enseigner selon la PG se sont auto-formés à la méthode. Je me demande si les maîtres accepteront de léguer du pouvoir aux élèves à travers les chefs de groupe comme la méthode le recommande".

"Elle agit sur l'enfant dans les dimensions intellectuelle, morale et sociale, lui donne le goût d'apprendre. Elle cultive en l'enfant le sens de l'organisation et de la responsabilité. Mais des maîtres ont des difficultés pour bien réaliser l'alternance entre les activités individuelles, collectives et du groupe-classe. C'est pourtant la réussite de cette alternance qui garantit les effets escomptés par la PG". "Le système apporte à notre enseignement ce qui lui manque, c'est-à-dire pouvoir instruire et former réellement des enfants, faire d'eux des hommes de demain". "Actuellement, on dirait qu'une école sans pédagogie des groupes est mal vue. La PG est comme une mode, une méthode-phare. Tous les enseignants essaient de l'appliquer". "Cette méthode doit être étendue à toutes les écoles du Burkina".

Dix circonscriptions (encadreurs) et trois enseignants se sont prononcés sur la PG. En analysant l'ensemble de leurs commentaires, on aboutit aux thèmes que voici :

Analyses thématiques

Encadreurs		Ouaga	Koudougou	Réo	TOT
Aspect positif	Système efficient	8	1	1	10
Aspects négatifs	Auto-formations	2	1	0	3
	Mauvaises maîtrises ou pratiques	0	1	1	2
	Manque de formation	1	0	0	1

Enseignants		Ouaga	Koudougou	Réo	TOT
Aspect positif	Système efficient	2	1	0	3

Généralement, la pédagogie de groupes est citée comme facteur de réussite à l'école. Mais, parfois, du fait des formations insuffisantes, "sur le tas" et des "auto-formations", ses mauvaises pratiques sont signalées par les superviseurs. Comme la méthode avait été très bien appréciée et validée à l'issue des expérimentations¹²¹ qui se sont succédé jusqu'en 1996, en 1997,

¹²¹ Pour les innovations dans l'enseignement de base, même si les phases dites d'expérimentation sont supposées terminées, l'esprit est qu'elles restent à peaufiner dans leur application, peut-on dire.

les autorités de l'éducation l'avaient recommandée aux enseignants du pays et nombreux ont été les maîtres qui ont souhaité se l'approprier. Mais à cause de sa nouveauté, des limites de l'intervention du PAEB ainsi que des contraintes financières et techniques connues du système éducatif burkinabè, très peu d'enseignants ont pu être formés entre 1997 et 2000¹²². Et d'aucuns ont estimé que cette formation avait été insuffisante. Quant aux autres maîtres (n'ayant pas reçu de formation), ils se sont auto-formés en se documentant et en s'informant autant que possible. Des zones où nous avons évalué les compétences, seule Ouagadougou a été concernée par la formation, au sens propre du terme. Alors, des praticiens de la technique appliquent mal les principes de l'alternance des activités collectives, des activités de groupes et des activités individuelles, ne comprennent pas bien la portée des rôles de responsable du matériel, de secrétaire et de porte-parole que doivent jouer les élèves, ne sont pas disposés à une communication horizontale.

En fin de compte, de telles applications, très positives dans leur principe, pourraient ne pas donner de bons résultats. La PG n'est pas critiquée en tant que telle, mais c'est le manque de formation et sa généralisation trop hâtive qui ont entraîné une mauvaise maîtrise de cette méthode.

5.2.2. LES INSUFFISANCES DU DOUBLE FLUX

Au Burkina Faso, le double flux (DF), encore appelé "classes à double flux (CDF)" ou "double vacation", est une application du système d'enseignement à vacations multiples. Celui-ci est "un système dans lequel les écoles pourvoient aux besoins d'au moins deux groupes d'élèves entièrement distincts au cours d'une journée de classe" (Somé *et al.*, 1997 ; Cellule de suivi et d'évaluation des innovations pédagogiques ou CSEIP, 1999).

L'application du DF dans le pays a débuté à la rentrée scolaire 1992-1993 dans un projet dénommé "Projet Éducation IV". Il "concerne une classe où un seul maître donne des cours à deux groupes ou cohortes (A et B) par alternance dans un même local". Les classes à double flux fonctionnent suivant la formule 2.1.1. (2 cohortes - 1 local - 1 maître).

Dans le système, la classe ne pouvait pas continuer à bénéficier du même volume horaire pour des questions de faisabilité (temps disponible, endurance

¹²² Les enquêtes sur les déterminants des résultats scolaires ont pris fin en 2000. Les données sur le nombre de maîtres "connaissant" ou pratiquant la méthode restent encore à établir.

du maître...). On est donc passé de 30 heures de cours par classe et par semaine à 21 heures hebdomadaires par cohorte. L'opération a été possible par "l'allégement" ou l'"élagage" des programmes du système classique en supprimant des séances de certaines matières (écriture, copie...) dont les volumes horaires ont été réduits. Dans les principes du DF, seuls des enseignants titulaires au moins du Certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP) devaient être concernés par son expérimentation. Ceux-ci devaient recevoir, en mesures d'accompagnement, une formation en pédagogie des grands groupes et des groupes restreints, en technique d'animation de groupes et en évaluation des apprentissages. Le double flux devait être appliqué dans des classes de CP ou CE d'écoles électrifiées disposant de hangars pour des "activités extra-muros", composante du système.

Le DF a été introduit dans le système éducatif du pays pour répondre au souci de réduire le surpeuplement des classes dans les centres urbanisés (zones à fortes densités de populations acquises à l'école), et à la nécessité d'accroître la couverture scolaire. Les objectifs quantitatifs ont donc été accompagnés par une démarche qualitative. De nos jours, sa pratique s'est étendue à de nombreuses classes dans tous les milieux urbanisés. En 1996-1997, on comptait 884 CDF.

Dans les classes à double flux, la didactique du français s'effectue avec des programmes "allégés" de la méthode IPB.

En général, nos témoins sont insatisfaits du double flux. *"Le double flux, c'est ce qu'on a préparé pour tuer l'enseignement". "Généralement, le double flux concerne le cours préparatoire et le cours élémentaire. Ses avantages sont l'accroissement du taux de scolarisation et l'économie des locaux et des maîtres, mais ses inconvénients pèsent plus lourd. Il est difficile de finir les programmes bien qu'ils soient allégés. Une cohorte reste toujours à la maison et cela ne plaît pas aux parents qui fuient et rejettent les écoles à double flux. Son bien-fondé n'est même pas perçu par les maîtres. En général, le double flux est peu appliqué. Les maîtres qui enseignent selon le double flux procèdent aussi par la gestion classique parce qu'ils veulent finir le programme, ils ne veulent pas faire chômer tour à tour les cohortes et décourager les parents d'élèves qui l'appellent "[karəm yibeogo pa karəm zaabre]¹²³".*

¹²³ En langue moore, cela signifie "aller-à-l'école-le-matin-et-ne-pas-y-aller-le-soir", sur observation de la présence des élèves à l'école.

"En fait, le double flux n'a jamais été correctement appliqué. Occuper la cohorte qui n'est pas en classe est le principal problème. En lieu et place d'activités extra-muros, les élèves sont occupés par des activités comme le commerce, les travaux domestiques et les jeux". "Lorsque l'application du double flux n'est pas effective, les maîtres s'arrangent pour que les superviseurs ne le sachent pas. Dans le cas de certaines inspections, le fait est connu sans que les maîtres ne soient inquiétés. Les gens savent que ça n'arrange pas les élèves. Le double flux donne de mauvais rendements et est mal accepté parce que les conditions de son application ne sont pas mises en place". "Il y a des problèmes dans le double flux. Les maîtres sont plus chargés, le volume horaire augmente, il n'y a pas d'électricité dans toutes les écoles, les activités extra-muros ne sont pas effectives, les efforts des maîtres ne sont pas récompensés, le programme ne peut pas être achevé, les parents d'élèves n'apprécient pas le système. Les avantages que présente le double flux sont les suivants : économie de maîtres et de classes d'où l'accroissement du taux de scolarisation, réduction des effectifs, le maître fait une seule préparation pour deux jours".

"Les maîtres n'apprécient pas le double flux. Le problème, c'est qu'il contribue à faire échouer les élèves surtout dans les petites classes. Les scolaires ne comprennent pas pourquoi ils partent irrégulièrement à l'école. Finalement pour eux, c'est comme si l'école n'était pas quelque chose de sérieux. Dans le double flux, les élèves qui n'ont pas cours se baladent dans la cour de l'école ou rôdent en ville, risquant les accidents de circulation et les mauvaises tentations. Cela fait mal aux maîtres. Les parents détestent le double flux. Ceux qui se sentent capables retirent leurs enfants pour les écoles privées. En fait, les contenus du système ne sont pas clairs. Les enseignants font comme ils le peuvent. Le double flux n'arrange pas les choses. Il est difficile à appliquer. Si ce système se poursuivait, les résultats seraient pires".

L'analyse des points de vue des neuf circonscriptions et des seize enseignants ayant critiqué le DF dégage plusieurs thèmes.

Analyses thématiques

Encadreurs		Ouaga	Koudougou	Réo	TOT
Aspects négatifs	Programme surchargé	6	1	0	7
	Manque d'infrastructures	6	0	0	6
	Problèmes pédagogiques liés au système	5	1	0	6
	Manque d'efficience	4	1	0	5
	Manque de matériels	4	0	0	4
	Réticences des parents	2	1	1	4
	Mauvaises maîtrises ou pratiques	2	0	1	3
	Manque de personnes ressources	2	0	0	2
	Efforts non récompensés	1	0	0	1
	Manque d'électricité	1	0	0	1
	Manque de formation	1	0	0	1
Aspects positifs	Économie de maître et de classe	3	0	0	3
	Effectifs réduits	1	0	0	1

Enseignants		Ouaga	Koudougou	TOT
Aspects négatifs	Manque d'efficience	7	1	8
	Programme surchargé	3	2	5
	Mauvaises maîtrises ou pratiques	1	0	1
	Manque d'infrastructures	0	1	1

Ainsi, d'une part, les conditions pour les activités dites extra-muros ne sont pas réunies. Les écoles concernées ne disposent pas de hangars ou de salles et n'ont pas de matériels adéquats comme prévu dans les mesures d'accompagnement. La question du moniteur ne se pose donc pas. Conséquence immédiate : la cohorte qui devait "travailler extra-muros" reste oisive dans la cour de l'école ou dans la rue avec tous les risques liés à la circulation dangereuse et aux tentations diverses (délinquance...). Faute d'électricité, certains maîtres sont contraints d'arrêter les cours avant dix huit heures.

L'allègement des programmes n'a pas été accompagné de stratégies pédagogiques adaptées de manière à assurer les mêmes niveaux que dans les classes traditionnelles et la formation envisagée pour les enseignants n'a presque pas été réalisée. Il ressort que seulement quelques maîtres expérimentateurs ont été dûment formés. Donc, le double flux se déroule "hors

conditions" (par rapport aux dispositions qui devaient créer un contexte propice à sa pratique).

D'autre part, les maîtres maîtrisent mal les principes de la double vacation (ce qui n'est guère surprenant), notamment l'alternance des cohortes. Mais ceux-ci relèvent une disproportion entre les efforts supplémentaires qu'ils fournissent et les "indemnités compensatrices"¹²⁴. Les insuffisances du système ont été également relevées par Somé *et al.* (1997) après Brandolin (1997a)¹²⁵ mais également, au Niger, par Barreteau et Daouda (1997). Ils ont constaté les aberrations pédagogiques de son organisation déficiente. Par exemple, l'emploi du temps au CP est tel que les élèves passent toute une journée sans lire et écrire en français. Avec ce cocktail de problèmes, les observations suivantes de Brandolin (1997a) se justifient pleinement : le système est mal appliqué, les programmes sont inachevés, les maîtres sont surchargés et insatisfaits, les élèves se fatiguent comme ils se démotivent, les parents sont inquiets et les résultats sont médiocres. C'est au cours préparatoire que le bât blesse le plus.

Signalons tout de même les aspects positifs soulignés, soit l'accroissement des taux de scolarisation et la réduction des effectifs dans chaque cohorte.

5.2.3. LES INSUFFISANCES DU SYSTÈME MULTIGRADE

La formule des classes multigrades (CMG), appelée également classes à plusieurs niveaux ou à cours multiples est "une catégorie de classe où le maître reçoit au même moment des groupes d'élèves de deux ou plusieurs niveaux différents" (Somé *et al.*, 1997 ; MEBA et PAEB, 1999a ; CSEIP, 1999). La formule multigrade a été introduite dans le système éducatif du Burkina Faso en 1992-1993 pour accroître le taux de scolarisation mais aussi pour améliorer la qualité de l'enseignement¹²⁶. Dans ce pays, la classe multigrade réunit deux groupes d'élèves de niveaux différents, généralement les élèves des deux divisions d'un même cours : CP1 et CP2, CE1 et CE2, CM1 et CM2. La formule multigrade "*réclame du maître beaucoup d'engagement, de compétence et une bonne maîtrise de la pédagogie de l'alternance...*" (Brandolin, 1997b : 4) et se

¹²⁴ On les justifie par le fait que le double flux, tout comme le système multigrade, demande plus de travail au maître.

¹²⁵ Somé et Barry étaient des consultants du Comité d'évaluation des innovations pédagogiques de la Cellule de suivi-évaluation des innovations pédagogiques. Brandolin était assistant technique au MEBA.

¹²⁶ Des classes multigrades existaient dans des villages, mais la formule est présentée comme une innovation depuis 92-93. Il s'agit d'une relance du système avec des perspectives aussi bien quantitatives que qualitatives.

fonde sur les méthodes actives qui doivent susciter l'autonomie aussi bien individuelle que collective. Comme le DF, ses programmes sont ceux du système classique mais avec allégement : réduction des séances de certaines disciplines (dont le français), donc réduction du volume horaire.

En 1996, un programme commun a été proposé au double flux et au système multigrade par la Cellule de suivi et d'évaluation des innovations pédagogiques du MEBA. C'est une adaptation des programmes de 1989-1990, qui ne présente pas d'innovations quant à la définition du programme ou de sa mise en œuvre en classe. Son principe de base est la répartition des élèves par groupes de niveaux. Dans les principes, l'expérimentation du système doit être assurée par des enseignants titulaires du CEAP (comme en DF) qui doivent recevoir la même formation que les expérimentateurs du DF. Le système multigrade concerne les zones à faible densité de population ou à peuplements dispersés où les écoles ont de faibles effectifs, donc en zone rurale. Actuellement, les classes multigrades sont nombreuses et se rencontrent partout en milieu rural. En 1996-1997, elles étaient au nombre de 1990.

Dans les classes multigrades, c'est la méthode IPB qui est appliquée, avec des programmes "allégés".

Les points de vue des enseignants et des superviseurs incriminent le système multigrade. *"Dans le système multigrade, la stratégie pédagogique requiert plus de travail. Le maître doit fournir un double effort. Le système assomme les maîtres. Il est difficile de réussir l'alternance entre les groupes. Le programme est allégé mais on n'arrive pas à le finir. Les parents d'élèves n'aiment pas la méthode. Les avantages que présente le système sont l'économie du maître et de la classe et l'augmentation du taux de scolarisation".* *"Le système multigrade demande plus d'énergie et d'aptitudes pédagogiques aux maîtres. Il est difficile de finir les programmes bien qu'ils soient allégés. Beaucoup d'enseignants tiennent des CMG sans avoir au préalable bénéficié de formation appropriée. L'adoption du multigrade est inopportune dans le cas de certaines écoles, plutôt à soumettre au système classique avec des recrutements non annuels".* *"Il n'y a pas de double flux mais des écoles multigrades. On expérimente de nouvelles propositions pour améliorer le système d'enseignement multigrade. Il s'agit de trouver de meilleures stratégies pour que le travail en autonomie du groupe en attente soit effectif. Pratiquement, faire travailler en autonomie un groupe quand l'autre est occupé avec le maître n'a pas été réussi. On lui demandait de dessiner. En fin mars*

2000, une réunion est prévue pour voir les résultats de cette expérience afin de la généraliser sur l'ensemble du territoire"¹²⁷.

Nous allons maintenant passer aux thèmes que comportent les commentaires des trois encadreurs et des six enseignants qui se sont penchés sur le système des classes multigrades.

Analyses thématiques

Encadreurs		Ouaga	Réo	TOT
Aspects négatifs	Mauvaises maîtrises ou pratiques	2	0	2
	Programme surchargé	1	1	2
	Inadaptation aux réalités du milieu	0	1	1
	Manque de formation	0	1	1
	Problèmes pédagogiques liés au système	1	0	1
	Réticences des parents	1	0	1
Aspects positifs	Économie de maître et de classe	1	0	1

Encadreurs		Pouni
Aspects négatifs	Manque de matériels	3
	Mauvaises maîtrises ou pratiques	2

Ainsi, les maîtres ont du mal à enseigner dans le système des classes multigrades" : ils ont des difficultés à assurer l'alternance, en particulier le travail en autonomie, et à couvrir l'ensemble des programmes. De plus, ils ne disposent pas de matériels adaptés. Tout comme dans le cas du DF, on fait le même constat de "dénouement pédagogique" et de non formation des maîtres. Les conclusions de Brandolin (1997b : 5) sont très nettes : "Il n'est pas étonnant que, dans ces conditions générales d'impréparation et de dénuement pédagogique, le fonctionnement actuel des CMG soit si déficient..."

Cet auteur a du reste relevé d'importantes insuffisances dans les innovations en général : les classes fonctionnent plutôt à "mi-temps" ; les programmes sont inachevés (lecture en particulier) ; les emplois du temps ont été conçus "théoriquement sans tenir suffisamment compte des réalités climatiques et socio-urbaines ni de la psycho-physiologie des jeunes enfants" (CDF) ; l'absence totale de matériel didactique collectif et individuel adapté (CMG) ; le "maintien pur et simple de la pédagogie traditionnelle du cours

¹²⁷ Cf. MEBA et PAEB 1999a ; MEBA et PAEB, 2000b.

unique qui a pour conséquence d'établir quasiment partout, pour une division, l'alternance du travail intensif des élèves avec le maître et de l'occupation momentanée suivie de l'attente passive, jusqu'à la reprise du travail intensif élèves-maîtres pour une nouvelle séquence, et vice versa pour l'autre division" (1997b : 4).

5.2.4. RÉSULTATS D'UNE ÉVALUATION DES ÉCOLES SATELLITES

En rappel, les écoles satellites ont été ouvertes pour répondre à plusieurs objectifs spécifiques, soit : améliorer l'accès à l'école primaire ; réduire les disparités scolaires ; rénover les programmes d'enseignement ; réduire les distances entre l'école et les domiciles ; améliorer la participation communautaire ; améliorer les rendements scolaires. La philosophie de base qui les accompagne est l'intégration de l'école au milieu et la satisfaction de la demande des populations en éducation de base avec la participation communautaire. Les ES constituent le premier maillon de l'enseignement primaire dans les villages où elles s'ouvrent, les élèves devant poursuivre leur scolarité dans le système classique à partir du CE2. Ce sont des structures d'éducation bilingue français - langue nationale ayant pour principe que l'enseignement des disciplines s'effectue en langue nationale durant les deux premières années avant de l'être en français en troisième année. Dans ce bilinguisme de transfert, la didactique du français reste monolingue (en français). Hormis les manuels en langue nationale (pour l'apprentissage des LN) et le manuel de français du cours préparatoire, les programmes et les manuels de ces écoles sont les mêmes que ceux de l'école primaire classique. Les ES accueillent des enfants de sept à neuf ans.

Nous rapportons ici les conclusions d'une étude réalisée (dans le cadre des recherches de l'institut de recherche pour le développement) par Barreteau, Batiana et A. Yaro (1999) sur une "Évaluation des niveaux des élèves des écoles satellites" de manière à faire le point sur la critique des ES (comme antérieurement annoncé) et à compléter la réflexion sur l'amélioration de la didactique du français. Les données contribueront également à la réflexion sur le développement éventuel de ce type d'écoles (il en est question et elles se multiplient d'ailleurs) et donc sur l'introduction des langues nationales dans le système éducatif (*cf.* critiques de la politique linguistique et éducative).

"Il ressort très clairement des différents tests et des résultats scolaires présentés et analysés que les écoles satellites (ES) présentent de meilleurs résultats par rapport aux écoles classiques (EC)". L'étude a mis plusieurs facteurs explicatifs en relief à partir d'opinions de directeurs d'écoles.

Le premier facteur qui justifie les performances dans les écoles satellites est incontestablement le bilinguisme : continuité linguistique. Le deuxième facteur est lié au choix du maître dans le milieu : continuité sociale. 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'intégration de l'école au milieu naturel de l'enfant (dont la continuité géographique) et les effectifs réduits (convenables) terminent les facteurs.

Les résultats de cette évaluation appellent une réflexion sur l'éducation en général et sur le système scolaire en particulier. Les ES, au regard des résultats, donnent lieu d'espérer qu'une nouvelle voie est en train d'être trouvée, celle de l'enseignement bilingue. Mais des inquiétudes se présentent à l'horizon.

La première inquiétude est le problème de la sauvegarde des acquis : avec les surnombres d'élèves dans les classes de CE2 des écoles classiques occasionnées par l'arrivée du flot des scolaires des ES, le changement de cadre, de maître et de méthode, comment éviter la dilution des acquis dans la masse ? Notons que le problème est résolu dans l'approche de la scolarisation bilingue accélérée et dans les écoles Tin Tua.

La deuxième inquiétude porte sur l'absence d'ES en milieu urbain. L'expérimentation des ES a pour objet premier de tester l'enseignement bilingue afin de trouver une solution aux échecs scolaires au Burkina Faso. Mais en écartant les zones urbaines qui connaissent l'échec scolaire autant que les contrées rurales avec lesquelles elles partagent les écueils du système (à propos, voir la relativité de la convergence des déterminants), elle n'est pas complète.

Le statut précaire des enseignants des ES est inquiétant d'autant qu'il est un facteur de démotivation potentiel.

Les résultats de l'étude (qui portait sur la totalité des écoles satellites) viennent confirmer ceux que l'équipe du MEBA (Barry/Traoré *et al.* 1998) avaient obtenus en procédant à une évaluation portant sur neuf écoles

satellites. Cette équipe concluait que les ES pourraient devenir le "creuset de la nouvelle école burkinabè".

"Dans ce contexte, encore hypothétique, 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 gestion du plurilinguisme. Ensuite, il y a la question de la formation des enseignants, son contenu et sa durée. Il faudrait mettre sur pied un programme de formation intensive à la transcription des LN et à l'enseignement bilingue qui touche l'ensemble des maîtres mais aussi l'ensemble des superviseurs. Retenons que cette idée est prise en compte depuis deux ans dans les programmes des ENEP dans le cadre du développement de l'école bilingue (cf. séminaires d'initiation des élèves-maîtres à la transcription des langues nationales, mentionnés à la page 27). La formation initiale pourrait être plus courte (ce qui est effectif aujourd'hui) mais devrait être accompagnée d'un suivi plus fréquent et régulier.

"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." (Barreteau, Batiana et A. Yaro, 1999, 36-39)

Toutefois, il y a lieu de noter que des études plus récentes des écoles satellites sont davantage réservées sur leur succès. Dans leur évolution et juste après l'évaluation qui vient d'être présentée, les ES ont vécu une "traversée du désert".

L'étude menée par Napon et Bangali (2001) a ressorti que "mise à part, la lecture, les élèves ne maîtrisent pas le calcul et l'expression écrite" (p.78). "Au terme de l'étude, il ressort que l'application du bilinguisme de transfert langue nationale / français sur le terrain est freinée par un certain nombre d'obstacles sociaux, pédagogiques, psychologiques et administratifs. Cependant malgré ces obstacles, certaines localités enregistrent néanmoins quelques résultats satisfaisants. Mais ces résultats risquent d'être remis en cause si rien n'est fait pour surmonter les obstacles ci-dessus cités." (p. 97).

L'évaluation réalisée par Batiana et Koné (2002) (avec notre contribution) conclut que "les écoles satellites (ES) présentent des résultats mitigés et, dans l'ensemble, peu satisfaisants. Si l'on compare les présents résultats avec ceux des précédentes évaluations, on peut conclure que les performances des écoles satellites sont en baisse." (p. 83). "Il faut craindre, en effet, que si des décisions idoines n'étaient pas prises dans les meilleurs délais, l'espoir suscité, il y a quelques années, par l'enseignement bilingue, ne soit comme un feu de paille, faisant de cette innovation, une tentative de plus." (p. 84). Les causes recensées sont de plusieurs ordres. Les mauvaises conditions de vie des enseignants dues à leur statut précaire est un problème crucial. Il a des impacts négatifs sur bien d'atouts distinctifs qu'ont les ES (par rapport aux EC). Notamment la motivation et l'assiduité des maîtres, la régularité des réunions des comités villageois, la "bonne convenance" des effectifs ainsi que le caractère actif des pratiques didactiques, la langue maternelle et le bilinguisme de transfert. À cela s'ajoutent les insuffisances de formation et d'informations, le manque de suivis des superviseurs, le manque de logements, l'inachèvement des bâtiments de classes, des réticences de parents (parce que l'école satellite enseigne en langue nationale au lieu du français), l'incompréhension entre enseignants et parents d'élèves, sans compter le manque de manuels et d'équipement des élèves et des écoles, le manque de cantine scolaire, les difficultés liées au manque d'eau et de latrines.

Il est donc bien perceptible que la méthode d'enseignement du français et l'approche bilingue ne sont pas en cause. Les causes des difficultés sont d'autres ordres (structurel et matériel). Il n'y a donc pas lieu de se tromper de sujet.

Les principales justifications fournies par les dernières études rappellent les inquiétudes exprimées par la première.

5.2.5. CONCLUSION SUR LES INITIATIVES

La pédagogie de groupes a toujours été invoquée comme facteur de réussite, contrairement aux systèmes du double flux et des classes multigrades, "innovations" sur lesquelles reposent pourtant largement la politique d'accroissement des taux de scolarisation (selon le *Plan décennal de développement de l'éducation de base 2001-2009*).

À notre avis, il est difficile de considérer le double flux et le système des classes multigrades comme de véritables innovations. Les classes multigrades sont anciennes, comme déjà signalé. Avec les classes à double flux, on est en présence de modèles de gestion d'effectifs dont l'objectif d'amélioration du système éducatif demeure douteux. On peut même prendre le risque de dire qu'ils n'améliorent que des taux d'inscription. En fait, ce sont des palliatifs éducatifs.

Quant aux écoles satellites, elles souffrent d'insuffisances externes à l'approche de l'éducation bilingue. Elles conduisent les élèves à des performances mitigées, mais les bons effets du bilinguisme sur les résultats scolaires et l'apprentissage du français sont confirmés indépendamment par les écoles bilingues qui réalisent une réduction de la scolarité et enregistrent néanmoins des taux de succès appréciables aux examens officiels. C'est cela qui leur a d'ailleurs valu d'être intégrées dans l'éducation formelle. De leur côté, les écoles TinTua montrent également les avantages des langues "premières". Actuellement, on peut avancer que les écoles satellites sont en "période de reprise" où les préoccupations, on peut bien le croire, vont à la sauvegarde de leurs atouts distinctifs.

En théorie, chacune de ces innovations est basée sur des principes d'amélioration du système éducatif (que ce soit sur le plan de la gestion des effectifs ou sur le plan didactique proprement dit). Mais dans les applications pratiques, on relève de nombreuses défaillances, dues essentiellement au manque de formation, au manque d'accompagnement ou à des problèmes structurels. Les fortes contraintes économiques entraînent, bien évidemment, des restrictions drastiques quant à la mise en œuvre de multiples projets.

Qu'en est-il de la méthode IPB ?

5.3. LES INSUFFISANCES DE LA MÉTHODE IPB

La méthode IPB a été appréciée par huit superviseurs et trente cinq enseignants.

Les insuffisances de la méthode tiennent à sa conception et surtout à ses mauvaises pratiques.

Analyses thématiques

Encadreurs		Ouaga	Koud.	Pouni	Réo	TOT
Aspects négatifs	Mauvaises maîtrises ou pratiques	4	1	0	1	6
	Inadaptation	2	1	1	1	5
	Programme surchargé	0	1	1	0	2
Aspects positifs	Méthode bonne	3	1	0	0	4

Enseignants		Ouaga	Koud.	Pouni	Réo	TOT
Aspects négatifs	Inadaptation	13	0	6	1	20
	Manque de matériels	5	1	4	1	11
	Programme surchargé	1	0	1	0	2

♦ Inadaptation aux réalités socioculturelles des élèves

Les encadreurs comme les enseignants notent une inadaptation de la méthode IPB aux réalités socioculturelles des élèves ou à leur habitude langagière : *"Elle ne tient pas compte du fait que le français n'est pas une langue maternelle pour les élèves, ne tient pas compte du fait que les élèves parlent déjà leur langue maternelle, ne reconnaît pas les langues des élèves, ne profitent pas des langues nationales."* En fait, ils pointent les insuffisances de la méthodologie contrastive et, parfois même, la non exploitation de la stratégie du transfert.

La démarche contrastive adoptée dans l'élaboration de la méthode IPB s'est limitée à des analyses des systèmes phonologiques du français et des

principales langues nationales véhiculaires du Burkina Faso dont le moore et le jula, qui ont permis une planification des contenus en lecture, en écriture et en langage au cours préparatoire. Mais cela n'empêche pas les interférences phonétiques ou phonologiques (transposition de la prononciation acquise des langues maternelles) qui persistent et les difficultés qu'ont les élèves pour lire ou écrire (orthographe), difficultés qui auraient pu être évitées sur la base de bonnes démarches contrastives¹²⁸. Les enseignants constatent ces problèmes d'acquisition chez les apprenants mooréphones et julaphones comme chez les autres élèves, tout au long du cycle. Du point de vue de nos témoins, ils seraient imputables à des déficiences des "échafaudages pédagogiques" en la matière, qui résulteraient d'insuffisances de la démarche contrastive empruntée lors de la conception de la méthode IPB. Les difficultés en lecture ou en écriture résulteraient d'interférences persistantes. Évidemment, ils incriminent les applications pédagogiques, d'autant que c'est sur le jeu de l'enseignant que repose la réalisation de la "mystérieuse alchimie" de la transmission du savoir, la méthode ne valant que par lui.

Par contre, la planification de la didactique de la grammaire, qui commence explicitement (elle est implicite au CP) au cours élémentaire première année à travers les disciplines de grammaire et de conjugaison, n'a pas considéré les différences structurelles des langues nationales et du français (à cause de la multiplicité des langues burkinabè qui appartiennent à des groupes linguistiques différents, voire à des familles distinctes). Elle provient de l'évolution de l'enseignement de la grammaire du français fondamental, fondée sur le point de vue quantitatif (les notions de fréquence et de disponibilité) au nom de la conformité aux besoins de communication des enfants en France. Il y a donc une absence d'exploitation pédagogique des différences grammaticales, d'où les transferts morphosyntaxiques négatifs.

¹²⁸ Les limites de l'analyse contrastive sont connues : des difficultés prévues n'ont pas été constatées et des erreurs imprévues ont été observées. "Une raison majeure de cet échec relatif est que les similarités et différences entre deux systèmes linguistiques et le traitement des moyens linguistiques dans la production et la compréhension réelles sont deux choses très différentes. La linguistique contrastive s'occupait des premières, tandis que l'acquisition est concernée par le second. Ce n'est pas l'existence d'une structure telle que les linguistes l'ont décrite qui importe, mais la façon dont l'apprenant l'appréhende dans la compréhension et la production [...]. Une seconde raison est que, pour un apprenant possédant une LM [langue maternelle] donnée, une structure donnée de la LE [langue étrangère] peut être facile à percevoir mais difficile à produire [structures pour lesquelles les deux langues se différencient nettement], ou l'inverse [structures très similaires]" Klein (1989 : 41). Rappelons que les faiblesses de l'hypothèse contrastive ont donné naissance à l'analyse des erreurs comme à d'autres théories d'acquisition.

La généralisation des structures des langues maternelles, langues acquises en premier¹²⁹, ou des moyens linguistiques (structures et aptitudes en langue), provient, pour une part considérable, des limitations quant à l'application de la méthode contrastive. Signalons que la limitation des stratégies pédagogiques contrastives concerne, à des degrés variables, plusieurs méthodes d'enseignement du français en Afrique où les approches en lecture sont d'obédience structuraliste, globale ou mixte. Les analyses contrastives en "didactique africaine du français" ont étudié (le mot est certainement excessif pour certains cas) les niveaux d'organisation phonologique, lexical ou syntaxique, mais l'aspect morphologique n'a pratiquement pas été exploré, tout comme en Europe (Klein, 1989 : 42).

Nos témoins reprochent également à la méthode IPB le fait qu'elle se prive de la technique du transfert (apprentissage des mécanismes de la lecture et de l'écriture en langue maternelle puis transposition au français), perdant ainsi en efficacité (meilleurs apprentissages et de manière accélérée). Toutefois, c'est une minorité d'enquêtés (ceux qui connaissaient les approches du bilinguisme de transfert expérimentées dans le pays) qui reproche à la méthode la non exploitation du transfert.

♦ Mauvaises pratiques de la méthode

La méthode est mal pratiquée par les maîtres du fait de la "lourdeur" de ses programmes, de l'inconvenance (inadéquation) des conditions d'enseignement et de sa mauvaise maîtrise.

Les inspecteurs et les conseillers relèvent des cas de mauvaise maîtrise de la méthode qu'ils imputent à la mauvaise volonté de certains maîtres (pour apprendre, pour se documenter) ou à leurs incapacités (leurs niveaux sont insuffisants). Quand ils n'accusent pas les personnels d'enseignement, ils reconnaissent les insuffisances de leur formation, notamment en formation continue. Ce dernier point est reconnu par les enseignants qui estiment en plus que les documents-guides leur manquent.

À notre avis, il faut ajouter, au fait que l'accessibilité à la méthode IPB n'est pas aisée pour tous, le problème du flou antérieurement signalé dans sa présentation : la didactique n'envisage le français ni comme langue maternelle,

¹²⁹ Sauf que dans la jeune génération en ville (Ouagadougou notamment), quelques enfants ont le français comme langue première.

ni comme langue étrangère. Notre hypothèse est que ne pas connaître la logique didactique dans laquelle on entend faire évoluer les enseignants est à l'origine d'imprécisions et d'insuffisances stratégiques.

Les insuffisances des manuels pour les élèves et les autres auxiliaires didactiques (compendiums métriques, étiquettes, cartons...) ne favorisent pas de bonnes conduites des séances et la "concrétisation des cours". Ceux-ci demeurent abstraits et mal assimilés.

Du fait du volume des programmes en français et dans les autres disciplines d'enseignement, des perturbations des cours et des rentrées tardives, nos témoins trouvent que les programmes de français sont "*surchargés, lourds, vastes, touffus...*" par rapport à la durée de l'année scolaire. Comme il faut épuiser les programmes dans des situations d'apprentissage caractérisées par la pléthore des effectifs qui vont de pair avec les disparités des niveaux, les enseignants se contentent de les "*passer en revue sans se préoccuper des acquisitions. On suit le rythme de ceux qui apprennent facilement et tant pis pour les élèves en échec*". L'adéquation entre la progression et l'assimilation des connaissances n'est donc pas assurée dans les classes, sinon pour les "bons élèves". Au cours préparatoire, la conduite des exercices de décomposition de mots en syllabes puis en lettres et de reconstitution est mauvaise. En écriture, "*des maîtres ne veillent pas à ce que les élèves les regardent écrire la lettre au tableau*" et les enfants se retrouvent avec des difficultés de transcription.

Ainsi, on enseigne de manière "inadaptée" alors que l'acquisition initiale est "doublement première : c'est la première dans le temps, et c'est une acquisition fondamentale" (Klein, 1989 : 13). Il ressort que la méthode IPB n'exploite pas suffisamment les réalités socioculturelles de l'élève. Les stratégies pédagogiques sont déficientes et les applications sont imparfaites. À écouter les maîtres, on imagine assez facilement combien, lors des séances de cours, ils se retrouvent quotidiennement sans recettes face à des productions d'élèves ou des résistances aux unités et structures à acquérir, aux démarches pédagogiques... Alors, on se retrouve avec des difficultés d'acquisition et des résultats insuffisants. Au cours préparatoire, le problème des acquisitions se pose avec acuité en lecture et en écriture, disciplines fondamentales dont les progressions se veulent issues d'analyses contrastives. Pourtant il est admis que la réussite dans ce cours détermine la poursuite de la scolarité.

Pour terminer, retenons que même si la méthode IPB n'a pas été citée parmi les paramètres favorisants, on lui reconnaît des aspects positifs, notamment à travers sa nature mixte en lecture, son insistance sur les performances écrites, théoriquement pour le moins, et la grande quantité de textes portant sur les réalités quotidiennes des scolaires dans les livres de lecture. Il n'a jamais été question de la rejeter.

5.4. SUGGESTIONS DES ENSEIGNANTS

Dans le principe, les suggestions de chacun auraient gagné à être liées aux opinions sur les causes des échecs scolaires, d'une part, et aux positions sur les difficultés d'acquisition de la langue française, d'autre part. Mais un tel relevé (la publication de l'ensemble des textes) n'était pas possible dans les limites de cet ouvrage. Néanmoins, nous publierons les réponses des enseignants en annexe.

Les tableaux comportent les nombres de réponses par "classe de suggestions", par localités (Ouagadougou, Koudougou, Réo, Pouni), tandis que les totaux sont exprimés en chiffres absolus puis traduits en pourcentages (par rapport au nombre d'enseignants, i.e. 104).

5.4.1. POUR AMÉLIORER LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT

Pour améliorer la qualité de l'enseignement et les performances des scolaires, les maîtres font plusieurs suggestions.

	Suggestions	O	K	R	P	Total	%
1	Conditions des enseignants	19	12	10	16	57	54,8
2	Infrastructures et matériels	22	6	10	10	48	46,2
3	Formation des enseignants	21	5	3	13	42	40,4
4	Méthodes et pratiques pédagogiques	26	3	2	9	40	38,5
5	Conditions des élèves	14	4	5	8	31	29,8
6	Profils des parents	15	3	4	8	30	28,8
7	Affectations	6	1	0	3	10	9,6
8	Consensus scolaire	1	0	0	0	1	1
9	Formation des encadreurs	0	0	0	1	1	1

Les principales suggestions concernent les conditions des enseignants, les infrastructures et le matériel, la formation des maîtres et les pratiques pédagogiques. De leur point de vue, leurs conditions seraient meilleures si on valorisait la fonction enseignante, si on augmentait les salaires, si on leur assurait les logements, si on encourageait le bon travail (*en les récompensant financièrement, en reconnaissant le travail supplémentaire, en les décorant, en leur livrant des certificats*), si on les encourageait moralement et si on réduisait les effectifs des classes. Les infrastructures devraient être développées par la construction d'écoles et l'équipement des classes aussi bien en tables-bancs qu'en matériels didactiques (collectifs et individuels).

Au sujet de leur formation, les enseignants insistent sur la formation initiale (meilleurs enseignements, apprentissages fondés sur les besoins du terrain, élaboration de fiches pédagogiques par discipline) et sur la formation continue (encadrements réguliers, meilleurs fonctionnements des GAP, stages de recyclage par matière en début d'année). Concernant leur fonctionnement (méthodes et pratiques pédagogiques), ils souhaiteraient un réaménagement des emplois du temps de telle sorte que les programmes puissent être achevés, une adaptation des programmes suivant l'âge des élèves (en les allégeant) et l'adoption de méthodes actives (qui permettraient aux élèves d'exprimer leurs difficultés et au maître de rechercher, avec les élèves, les causes et les solutions).

La liste se poursuit avec le besoin exprimé de veiller à la bonne application des méthodes et des innovations pédagogiques, à l'ouverture de l'école sur le milieu social, à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement, d'éviter au maître la perpétuelle élaboration des fiches de préparation des cours comme celui de décharger les maîtres trop occupés (tâches administratives, implication dans l'appui que des ONG apportent aux écoles...).

Ils proposent également l'institution de concours pour créer une émulation entre les élèves et demandent plus d'autonomie des maîtres dans l'évaluation (notamment dans les propositions de fin d'année car le maître est bien placé pour évaluer ses élèves). Les maîtres estiment qu'*il faut faire progresser les élèves ayant les capacités et les qualités nécessaires, sans tenir compte de la politique de l'État visant à augmenter obligatoirement le taux de scolarisation*. Sur ce point, ils déclarent subir la pression des inspections.

Quelques propositions insistent sur les mesures à prendre pour tenir compte des conditions des élèves et des conditions de vie des parents. Pour

offrir des conditions de scolarisation plus agréables aux élèves, les maîtres demandent que l'on améliore les équipements (en baissant les prix des matériels, en donnant gratuitement les fournitures aux cas sociaux comme les orphelins, en amenant le quota actuel d'un livre pour deux élèves à un livre par élève), que l'on développe les possibilités de documentation et d'information (bibliothèques des écoles ou pour les élèves), que l'on institue des cantines dans les milieux isolés et que l'on veille à la santé des scolaires (amélioration de leur état nutritif et sanitaire).

L'amélioration du niveau de vie des parents (conditions extra-scolaires) devrait aboutir à renforcer l'engagement des parents vis-à-vis de l'école (augmentation du taux de scolarisation, réduction des abandons, meilleur suivi des élèves) et à prodiguer un encouragement moral plus soutenu (charge psychoaffective des parents). D'aucuns pensent à une "redéfinition" du rôle de l'Association des parents d'élèves.

Enfin, des changements qualitatifs commencent à se profiler : organisation des affectations de sorte que les maîtres ne soient plus "instables" ; recherche du consensus scolaire (compromis entre les différents acteurs sur les objectifs didactiques poursuivis, sur les nouvelles mesures entreprises dans les écoles, sur les aides apportées aux écoles...) et plus de qualification (en commençant par une formation accrue) des encadreurs.

5.4.2. POUR AMÉLIORER LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

	Suggestions	O	K	R	P	Total	%
1	Méthodes et pratiques pédagogiques	25	7	6	14	52	50
2	Conditions des élèves	13	8	5	3	29	27,9
3	Formation des enseignants	12	10	1	3	26	25
4	Infrastructures et matériels	12	4	2	5	23	22,1
5	Profils des parents	2	1	2	2	7	6,7
6	Conditions des enseignants	0	2	2	0	4	3,8
7	Formation des encadreurs	1	0	0	0	1	1

Dans les dispositions à prendre pour améliorer l'enseignement du français, les enseignants mettent en avant les méthodes et pratiques pédagogiques. Ils évoquent de meilleurs procédés pour la didactique du français ou la révision de la méthode IPB, en lecture et en langage. Ils souhaitent que l'on augmente les devoirs dits de maison, que l'on encourage la pratique de la langue (en développant le goût de la lecture, en amenant les élèves à écrire des textes sur des faits quotidiens, des contes, des correspondances, en créant un journal

dans chaque école) et que l'on effectue des recherches appliquées sur le bilinguisme de transfert.

Selon eux, en plus des concours existants, pour cultiver l'esprit d'excellence chez les scolaires (il va sans dire que les maîtres se sentent concernés), le nombre et la fréquence des concours devraient être multipliés ("concours de lecture", "concours d'essai littéraire des enfants", "concours de meilleurs élèves en français"...). Pour ce faire, ils proposent d'optimiser l'exploitation des manifestations de type culturel que l'on organise dans le pays : par exemple, la journée pour la promotion du livre et de la lecture, la semaine de la francophonie, le Salon international de l'artisanat de Ouagadougou, le Festival panafricain du cinéma de Ouagadougou... Ils préconisent également de développer le préscolaire, qui facilite le premier contact des enfants avec le français.

Il leur paraît indispensable de renforcer la formation continue, notamment en linguistique et en français (stages de recyclage), de développer l'interdisciplinarité par le décloisonnement des matières de français (lier grammaire, conjugaison et vocabulaire par exemple).

Ils sont sensibles à la nécessaire amélioration des conditions de vie des élèves. Les infrastructures et la dotation en matériel didactique seraient également à développer.

Globalement, pour améliorer l'ensemble du système éducatif, les enseignants évoquent la nécessaire évolution de leurs conditions de travail, mais aussi l'amélioration du niveau de vie des parents et le renforcement de la formation (formation des encadreurs et formations des maîtres).

5.4.3. L'UTILISATION DES LANGUES NATIONALES

Les questions posées étaient les suivantes : Pensez-vous que l'utilisation des langues nationales serait utile comme support de départ pour apprendre aux élèves à lire et à écrire ? Ou comme médium de communication pour expliquer certaines notions ?

Que ce soit en milieu urbain, semi-urbain ou rural, la plupart des maîtres estiment qu'il serait bénéfique d'utiliser les langues nationales comme médium de communication pour expliquer certaines notions (cela se fait déjà, mais de manière plus ou moins licite). Les avis sont plus partagés concernant l'introduction des langues nationales comme support à l'apprentissage des

fondamentaux en lecture et en écriture. Cependant, la quasi-totalité des maîtres n'a pas justifié sa position (bien que cela leur avait été demandé). Mais en bref, on peut dire que les enseignants sont sensibles à ce problème. Des réflexions, des recherches et des expériences sont à développer.

Chez les enseignants, parler des conditions d'amélioration de l'enseignement-apprentissage du français est souvent synonyme de réflexions sur la qualité de l'enseignement en général, et vice versa.

5.5. IMPLICATIONS POUR LA PÉDAGOGIE, LA FORMATION, LES CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Prenant appui sur l'étude des déterminants de l'échec scolaire et des compétences en français, sur les critiques des initiatives prises pour améliorer tant les rendements scolaires que l'offre d'éducation, sur les insuffisances de la méthode IPB et sur les suggestions des enseignants, nous ferons maintenant quelques propositions dans les domaines de la pédagogie, de la formation et des conditions d'enseignement. Nous évoquerons également la question du profil socio-économique et culturel des parents et la motivation des élèves.

5.5.1. LA MÉTHODE IPB DE L'ÉCOLE CLASSIQUE

5.5.1.1. NÉCESSITÉ D'ADAPTATION À L'ENVIRONNEMENT SOCIOCULTUREL

L'idée n'est pas neuve : il va de soi que la didactique du français gagnerait à coller davantage aux réalités socioculturelles des élèves. La persistance des interférences phonético-phonologiques et les difficultés d'acquisition du fait des différences structurelles entre les langues incitent à proposer un travail de recherche et d'analyse dans cette voie ou à persévérer dans ce sens.

En phonologie, il y a lieu d'interroger la démarche contrastive de la méthode IPB, qui va de l'exploitation des acquis en linguistique (comme l'ont indiqué ses auteurs) aux procédés pédagogiques (planification et stratégies). Une question

se pose : A-t-on pris en compte le fait que la majorité des langues maternelles n'ont pas été des composantes du "support d'acquis en linguistique" dans la progression des apprentissages et dans l'élaboration des stratégies d'appui ? Le problème est similaire pour la grammaire (domaine largement délaissé mais tout aussi important que la phonologie) où devrait s'imposer une démarche contrastive.

Dans ce travail qui viserait à réduire autant que possible les interférences et, par répercussion, les difficultés d'apprentissage, nous suggérons de nous départir de l'idée reçue selon laquelle la multitude des langues nous impose le choix de quelques-unes. Il y a des possibilités d'analyse incluant plusieurs langues ou des groupes de langues qui devrait aboutir à des procédés pédagogiques plus efficaces. Sans parler de se lancer dans la description systématique des nombreuses langues peu connues ou inconnues, on pourrait se contenter des masses critiques déjà atteintes (soit une vingtaine de langues). Mais il y a tout de même lieu de dépasser le seuil minimal des deux langues "représentatives" du Burkina Faso...

Quant à la stratégie du transfert, il est théoriquement indiscutable que la méthode IPB gagnerait à s'enrichir de cette méthodologie. Même si nous restons conscient qu'envisager cette option nécessiterait la préparation conséquente de l'expérience comme préalable.

La technique du transfert n'est opérationnelle que si la langue dans laquelle se déroule l'apprentissage des mécanismes de la lecture et de l'écriture est réellement pratiquée par l'élève. Tel est le préalable pour réaliser des transferts d'acquis, dont il n'est pas besoin de préciser qu'ils sont conçus comme nécessairement positifs dans la technique. Cela suppose qu'un bon nombre de langues nationales devraient être introduites à l'école primaire (*cf.* 1.2.5.4.2 "L'attitude officielle, l'attitude non officielle et l'adaptation de la didactique du français"), dans la mesure où il n'y a, à notre sens, que la région occidentale du pays qui offre des possibilités d'"économie" à travers son bilinguisme naturel, le jula pouvant servir de langue véhiculaire. Mais, même dans cette région où le jula est sans conteste "l'autre langue maternelle", il n'est pas garanti que les choses iraient de soi : si accentué que soit le rapport à une langue non ethnique, son adoption n'est pas au point de la substituer à la langue de l'ethnie. Notre hypothèse est que le Burkinabè communique sans problèmes dans une langue qui n'est pas celle de son ethnie. Mais dès qu'il s'agit d'école, sa vigilance s'ébranle et il défend sa langue ethnique.

L'école est un système de reproduction de la société, un secteur social de grande importance donc. Utiliser une langue à l'école n'est pas un fait banal, l'institution étant un espace d'enjeux. Elle procure une image valorisante, signe avant-coureur du rattachement à une promotion sociale (économie, culture valorisée, culture dominante...). Dans ces conditions, lorsque la langue de son ethnie n'est pas retenue, contrairement à d'autres langues nationales, on y voit un signe de mépris pour sa communauté d'origine et on se sent brimé.

Les situations sociolinguistiques ne peuvent pas être rationnellement exploitées de manière à se "passer" de certaines langues, faute de véhiculaires locaux mais aussi pour des questions épilinguistiques. Il faut reconnaître que très peu de descriptions existantes sont utilisables et utilisées dans le cadre du bilinguisme de transfert. Il n'y a, tout au plus, que les langues des Centres permanents d'alphabétisation et de formation qui sont déjà prêtes à un tel usage. Elles incluent celles utilisées dans les structures bilingues.

Outre les retards accumulés dans les descriptions des langues nationales, se pose la question de l'acceptation d'un tel enseignement par les populations, "actrices-bénéficiaires" qu'elles sont. Enfin, d'autres problèmes ne manqueraient pas de surgir comme les questions d'ordre financier ou technique (réaménagement des programmes, production de manuels...) ou les difficultés de la formation des maîtres.

L'amélioration de l'approche contrastive de la méthode IPB et son ouverture au bilinguisme de transfert, qui requièrent entre autres démarches que l'on s'inspire des approches du bilinguisme de transfert déjà existantes, correspondent à l'objectif du Plan décennal de l'"évaluation de la méthode de bilinguisme de transfert assortie de sa généralisation progressive à tout le système éducatif de base" (PDDEB : p. 57) ou à "la poursuite de la rénovation des programmes, soulignant la fonctionnalité des enseignements et intégrant le bilinguisme dans l'enseignement en général et notamment dans les medersa et les centres d'alphabétisation et de formation" (p. 35).

En fait, l'adaptation insuffisante de la méthode IPB pose, à notre avis, un dilemme : faut-il améliorer la méthode ou mettre au "laboratoire" l'une des pratiques du bilinguisme de transfert existantes (méthode bilingue, méthode ALFAA, méthode Tin Tua...) avant son extension au plan national ?

En somme, la généralisation progressive des expériences bilingues ou l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire et dans le préscolaire, qui font partie des choix de la politique éducative (déclarée) du

Burkina, offrirait un cadre tout à fait favorable pour une meilleure intégration de la didactique du français par rapport aux réalités socioculturelles des enfants. Dans le contexte actuel, l'on s'oriente vers une école davantage "formatée" selon le moule des besoins de développement (endogène ou humain durable) mais aussi vers une école ouverte au patrimoine culturel et à la modernité. Dans ce mouvement mondial, l'adoption d'une politique de promotion des langues nationales peut paraître "convenable", à la portée des décideurs. On pourrait envisager un "bilinguisme additif" ou un "enseignement bilingue de maintenance".

5.5.1.2. NÉCESSITÉ D'ADOPTION DE LA "DÉMARCHE CURRICULAIRE"

La méthode IPB est réputée mal pratiquée par les maîtres du fait de la surcharge de ses programmes.

Il faut souligner que la part accordée aux "disciplines d'éveil" n'ira sûrement pas en diminuant compte tenu des orientations du PDDEB pour une "amélioration de la qualité et de la pertinence de l'Éducation de Base". Une augmentation du temps d'apprentissage actuel (660 heures/an)¹³⁰ est nécessaire : 800 heures d'enseignement effectif par an constituerait un minimum" (p. 16).

Au sujet des programmes de l'éducation de base au Burkina Faso, Jessua (1993 : 2) soulignait que "le problème de définition des contenus de l'enseignement de base est, en effet, particulièrement complexe actuellement. Face aux exigences nouvelles du monde moderne en matière de connaissances et de savoir-faire techniques, face à la nécessité conjointe d'adaptation des enseignements aux besoins actuels du milieu, comment, en effet, éviter la surcharge des programmes, la multiplication des matières ? Comment surtout, apprécier ce qui est essentiel, identifier les éléments les plus pertinents dans chaque matière et dans l'ensemble des matières ?" Sur cette question, il n'y a qu'à constater le cas des écoles expérimentales dénommées "Éducation en matière de population", "Projet de formation-information à l'environnement" ou "Programme national de gestion des terroirs". Elles préconisent l'interdisciplinarité du fait des savoirs nouveaux qu'elles apportent.

¹³⁰ Il est inférieur à celui des écoles des autres pays de la sous-région (846 heures/an, en moyenne) du fait des problèmes affectant l'organisation de la rentrée scolaire, de la fréquence et de la durée des congés.

Ces écoles sont embryonnaires, mais on introduit progressivement leurs contenus et leurs méthodes dans les classes traditionnelles qui n'ont pas ce label. Les notions nouvelles font l'objet de matières ou sont accueillies par les disciplines des programmes classiques, notamment les sciences, l'histoire, la géographie, les mathématiques et le français. Dans cette dernière matière, le principe est de choisir des textes d'apprentissage véhiculant des informations sur la population, l'environnement et la gestion des terroirs. Ces thèmes viennent d'être intégrés dans les curricula 2003-2004 de l'enseignement primaire. Ils constituent des disciplines ou sont accueillis par des enseignements déjà existants. Donc ils concernent dorénavant toutes les écoles. "Un des premiers critères qui devrait guider les concepteurs de programmes dans leur choix est, sans doute, l'adéquation des contenus aux besoins essentiels des apprenants et de la société dans laquelle ils sont appelés à vivre et à travailler" (Jessua, 1993 : p. 3).

La résolution de ce problème n'ira certainement pas dans le sens de la réduction des contenus des disciplines d'éveil. Dans le cas singulier du français, nous le déconseillerions. Il y a à revoir des aspects comme les progressions, les procédés psychopédagogiques et le nombre des séances afin de pouvoir concevoir les programmes avec souplesse tout en sauvegardant le volume horaire nécessaire aux acquisitions. En fait, concernant l'ensemble des matières enseignées, nous pensons que le problème peut être résolu dans le cadre de la "démarche curriculaire" adoptée par le Plan décennal. Cette démarche se fonde sur une "logique d'isomorphisme", c'est-à-dire un "principe de cohérence verticale des programmes" entre "projet de l'État (loi d'orientation traduite sous forme d'axes prioritaires), projets de circonscription, projets d'établissement de formation, projet du maître et de l'élève dans une école donnant du sens aux apprentissages et tendant vers un modèle consensuel identifié par la définition de profils de compétences (élèves, maîtres, formateurs, encadreurs)" (PAEB 2000a : 78). On met l'accent sur l'interdisciplinarité face au cloisonnement et au morcellement des programmes (aussi bien à l'intérieur des matières qu'entre celles-ci).

La "démarche curriculaire" pourrait résoudre le problème pédagogique de la disparité des capacités en français comme dans les autres matières. Du reste, il a été l'une des justifications de l'expérimentation de la pédagogie de groupes (PG). Par la suite, ses praticiens ont fréquemment relevé qu'avec ce système, la question du temps à accorder aux élèves en situation d'échec ne se posait plus vraiment, étant donné qu'ils arrivaient mieux à suivre : le jeu de

l'alternance des activités collectives, des activités de groupes et des activités individuelles offre assez d'opportunités pour apprendre ; dans les Activités de groupe, les élèves cherchent, discutent, s'entraident et s'approprient ainsi eux-mêmes des savoirs.

Pour terminer, on peut relever dans le PDDEB (p. 16) que "les années vont être organisées en groupes de niveau au sein desquels les élèves évolueraient en fonction de leur propre rythme de développement et de leurs capacités d'acquisition." Cela laisse entendre que la problématique de la disparité des aptitudes d'acquisition est devenue une préoccupation des responsables de l'éducation.

5.5.2. LA PISTE DES NORMES ENDOGÈNES

Face au phénomène d'appropriation, on s'est demandé ce qu'il fallait faire du français d'Afrique qui, en tant qu'émanation sociale, mériterait d'être pris en compte par l'école, institution chargée de modeler la société selon une certaine image. Les débats autour de la question, menés par des chercheurs africains et africanistes et qui ont touché les dirigeants des États du continent (où l'enseignement se fait en français), ont fait apparaître des réactions que l'on a regroupées en trois tendances : les "conservateurs", les "rénovateurs" et les "modernistes".

5.5.2.1. PROPOSITION DE MANESSY ET ÉQUIPE

Comme l'ont écrit Manessy *et al.* (1992), la réalité scolaire africaine "se caractérise par un énorme déséquilibre entre l'importance des efforts économiques consacrés par les États africains au développement de l'éducation (plus de 30% des budgets nationaux depuis 30 ans) et la faiblesse conjuguée des taux réels de scolarisation et du niveau général des connaissances, sans parler de l'importance de la déperdition scolaire tout au long du cursus. La principale explication de cet échec global est sans doute à rechercher dans l'inadéquation de l'école aux situations africaines, tant dans son fonctionnement que dans sa conception, héritée directement du mythe de l'école de Jules Ferry, accordant la primauté à la sacro-sainte maîtrise de l'orthographe et fétichisant l'écrit littéraire." (p. 71).

Au regard de ce constat, les décideurs s'interrogent sur une rénovation de la méthodologie de l'enseignement-apprentissage du français en Afrique. Dans cette perspective, on pense que tous les outils méthodologiques qui verront le jour en Afrique devront tenir compte de l'usage social, de la permanence des phénomènes de contact entre langue maternelle et langue seconde mais aussi entre culture maternelle et culture étrangère et de la nécessité de gérer cette réalité complexe en termes de complémentarité et non de conflit (p. 70). Autrement dit, la didactique du français devrait dorénavant être fondée sur trois nécessités : accorder une dimension interculturelle à tout enseignement-apprentissage du français ; accepter l'idée qu'il n'y a pas un français mais des français, que la francophonie est multiple et que chaque locuteur ou groupe de locuteurs est appelé à s'approprier la langue française à sa manière ; prendre en compte les besoins des apprenants africains.

"Le français d'Afrique, pourquoi faire ?". Telle a été l'une des questions posées à un colloque (Manessy, 1994a : 225). Manessy *et al.* (1992 : 70) précisent que "les propositions qui sont faites ici pour l'établissement de normes pédagogiques adaptées au contexte africain (social, scolaire, linguistique et culturel) ont pour objectif ultime d'amener l'apprenant à une maîtrise parfaite du français académique, c'est-à-dire à être capable, en amont, de faire le départ entre ce qui est légitime dans sa pratique langagière et ce qui doit être réformé". Dans Manessy (1994a : 225-226), on peut lire la réponse suivante à la question posée : "pour permettre aux Africains de disposer d'un français [issu du contexte africain et adapté aux besoins de communication]. Il s'agit de conférer au français pratiqué en Afrique une authenticité et une légitimité qu'ont depuis longtemps acquises les autres variétés régionales, au Québec, en Suisse, au Luxembourg ou en Belgique."

"Comment tenir compte de ce français vivant dans l'espace scolaire ?"

La "première conclusion est qu'il ne saurait être question de systématiser l'usage local [...] et de le constituer en objet d'enseignement pour tous les élèves de l'école primaire. L'objectif n'est que d'éviter une trop grande distorsion entre ce qui leur est enseigné et ce qu'ils entendent à l'extérieur de la classe même [...]. Un moyen serait de prendre acte de l'usage local et d'en faire le point de départ d'un processus qui conduirait en un premier temps les élèves à une compétence passive permettant de discerner les situations où cet usage est adéquat de celles où il ne l'est pas. On leur procurerait ensuite progressivement les ressources nécessaires pour répondre aux exigences de situations de plus en plus formelles, jusqu'à les mettre en mesure de satisfaire aux contraintes de la langue écrite et du langage châtié ; mais tout au long de cet itinéraire, on se soucierait de compléter et de préciser beaucoup plus que de corriger." (p. 226)

Quelles ont été les attitudes des uns et des autres au Burkina Faso ?

5.5.2.2. LES ATTITUDES AU BURKINA FASO

Lors d'une table ronde (organisée le 20 mars 1993 à Ouagadougou, à l'occasion de la journée de la francophonie) sur la place du français au Burkina Faso, les participants (des responsables et des spécialistes d'éducation et des linguistes burkinabè, français ou d'ailleurs) ont affiché trois attitudes quant à la norme que devrait avoir le français à l'école, correspondant aux tendances précédemment citées. La question du type de français à enseigner à l'école se pose pour ce pays d'autant plus que l'appropriation de la langue a débouché sur des variétés ou des normes endogènes pratiquées par des locuteurs d'un nouveau type. Réinterroger la norme pédagogique ou les objectifs assignés à l'enseignement est légitime au regard de ce processus sociolinguistique. Les réactions ont été exposées par Caitucoli et Batiana dans *Le français au Burkina Faso* (1993). Nous les résumerons ici¹³¹.

5.5.2.2.1. L' "attitude laxiste"

Cette opinion plaide pour l'enseignement d'un français adapté aux besoins de communication de la société burkinabè. Elle accorde une priorité au français fonctionnel, c'est-à-dire la variété appropriée de la langue considérée comme (plus) pratique ou "le français oral". Pour ses tenants, l'école doit s'adapter à l'évolution sociolinguistique. Cette position rejoint plus ou moins celles exprimées par des auteurs comme Makouta-Mboukou (1973 : 165) selon lequel, dans le "bilinguisme harmonieux" proposé à l'Afrique, pour que le français intègre les valeurs nationales, "il ne faut pas que les Négro-Africains subissent simplement une langue qui leur est totalement étrangère, il faut qu'ils ne soient plus de simples et mauvais consommateurs de la langue française, mais qu'ils la recréent pour la rendre accessible à leur mode de vie et à leur manière de penser". De son côté, Dumont (1986 & 1990) prônait l'acceptation des particularismes franco-africains à l'école, tandis que Manessy *et al.* (1992 : 43-81) proposaient de redéfinir les normes pédagogiques, comme nous venons de le dire.

¹³¹ L. Diarra traite de la question dans une thèse de doctorat, en cours : *Endogénéité lexicale du français au Burkina : Fondements linguistiques et sociolinguistiques, perspectives didactiques et lexicographiques.*

5.5.2.2.2. L' "attitude puriste"

C'est une position largement répandue. Les "puristes" prônent une politique excluant du système éducatif les pratiques les moins élaborées du français ou les particularités dont s'est dotée la langue dans le pays. Il s'agit pour eux d'"offrir le 'meilleur usage burkinabè', qui reste un bon compromis de la pureté de la langue sans affectation ni difficultés excessives, donc accessible à tout 'honnête homme' de niveau lettré". Autrement dit, l'objectif est de respecter "la physionomie internationale" du français. Les puristes ressentent les variétés marginales comme une menace pour la norme : "ce qui fait difficulté, ce n'est pas l'introduction à l'école ou dans les médias de quelques particularismes lexicaux ou syntaxiques, mais le risque de voir se généraliser un français élémentaire mal adapté à la structuration linguistique des mécanismes fondateurs du raisonnement" (Batiana et Caitucoli :1993, 61). On évite donc de s'engager dans une tolérance aux conséquences incertaines, inquiétantes. Ce purisme peut être rattaché à la "conception élitiste et culturelle de la francophonie, reflet de la culture occidentale plus latine que française, [qui] est indissociable d'un attachement très solide aux formes classiques, ou pseudo-classiques, de la langue française.", constatée en Afrique (Dumont, 1986 : 38).

5.5.2.2.3. L' "attitude pragmatiste"

Elle consiste à reconnaître une certaine légitimité aux variétés populaires (non savantes) tout en jouant sur les contextes et les registres (situation scolaire vs situation informelle, français écrit vs français oral...). Les pragmatiques proposent un enseignement plurinormatif, mais restent prudents en posant le problème de la contamination de l'écrit par l'oral et de l'hypercorrection (du fait que le partisan de la pureté du français, en réaction contre la vulgarisation de la langue qui le place en insécurité linguistique, se sent contraint d'utiliser le modèle prestigieux). De leur avis, dans la perspective d'adaptation du français à la réalité burkinabè, l'opération la plus difficile mais dont la réussite est la condition *sine qua non* pour se préserver de la situation de confusion, est la distinction des normes ainsi que leurs contextes d'emploi.

Ces attitudes¹³² ont été analysées par Caitucoli (1998 : 15-16) comme un "conflit de normes doublé d'un conflit de génération et lié aux changements sociaux, le français ordinaire [...] de 'M. Tout le Monde' tendant à concurrencer le français savant, qui en l'occurrence n'est pas forcément celui de 'l'homme du monde', mais plutôt celui des locuteurs ayant reçu une formation scolaire classique sur le modèle du français". L'"antériorité de la pratique scolaire du français sur la pratique sociale de la langue conduit à une opposition entre une norme 'régulière' (fondée sur la connaissance théorique, ancienne, exogène) et une norme 'séculière' (fondée sur la pratique langagière, nouvelle, endogène)".

Conclusion sur les normes endogènes

Ainsi, les usages non classiques du français ont eu et ont des répercussions en pédagogie. La meilleure intégration de la didactique du français aux réalités africaines par la prise en compte des normes endogènes relève de motivations aussi bien technico-pédagogiques que communicatives. Les réactions favorables au "français burkinabè" vont dans le même sens. L'attitude laxiste privilégie la communication à la norme et défend la prise en compte par l'école de la pratique sociale du français. Quant à la posture pragmatiste, elle reconnaît la légitimité des variétés populaires, propose un enseignement plurinormatif, mais pose le problème de la distinction des registres (formes et contextes).

Cependant, dans le cas du Burkina Faso, nous avons quelques craintes.

- ♦ L'appropriation du français dans le pays est un phénomène urbain, voire semi-urbain, mais ce n'est pas une composante des réalités de l'élève dans les campagnes, milieux extrêmement "pauvres en français". Les particularismes qui y sont observables ne sont le fait que de quelques fonctionnaires, en majorité des enseignants et des collégiens. Pour les élèves du primaire, les "particularismes" relèvent plutôt d'erreurs d'origine inter- et intralinguale systématisées et de formes ressortissant aux *realia*. Mais n'oublions pas la nature ambiguë du concept de particularisme chez les écoliers (cf. 2.2.1.3. "Conditions d'exploitation des données", pp. 109-115). Le milieu rural ne

¹³² Vinu Yé qui enseignait au Département de linguistique, représentait le "purisme". André Batiana représentait le "laxisme". Gisèle Prignitz, qui enseignait aux Départements de Linguistique et de Lettres modernes, représentait l'attitude "pragmatiste".

représente pas le contexte approprié pour un enseignement maintenant la norme académique et intégrant la norme locale.

♦ Cette inadéquation implique le deuxième problème qui relève de la dimension technico-pédagogique : dans un contexte où il n'y a pas, à proprement parler, de pratique sociale du français, donc pas de registre endogène, comment pourrait-on identifier des niveaux de langage différents et éviter une confusion des normes ? Les scolaires ruraux ne pourraient pas se servir d'usages endogènes, s'appuyer sur des références concrètes servant d'appui à la distinction des registres et de leurs contextes d'usage, contrairement à leurs homologues citadins. Dans ce contexte, la didactique plurinormative ne nous semble pas, pour le moment, d'un usage pertinent dans les villages du Burkina Faso. *A priori*, ce serait une aberration pédagogique, du moins en milieu rural. Le faire serait certainement avantager les apprenants des localités urbanisées. Bien sûr, cette inégalité de chances vaut pour la didactique de la variété académique, qui a toujours été la seule.

♦ Dans le pays, il est question d'introduire les langues nationales dans l'enseignement primaire et de positionner clairement le rôle du patrimoine national dans le système éducatif. Ce problème n'est pas résolu. Aussi, dans ce contexte, est-il opportun de proposer maintenant l'adaptation de l'enseignement du français aux normes endogènes ? Autrement dit, est-ce que le pays est prêt pour un "bilinguisme harmonieux" où l'école pourrait s'adapter en adoptant aussi bien les langues nationales que le français du Burkina ?

♦ Avec les enjeux bien connus qui entourent l'acquisition et la maîtrise de la langue française (rapport paradoxal aux usages non standards) ou les enjeux de l'éducation, il y a lieu de s'interroger sur l'accueil qui serait réservé à l'utilisation scolaire de formes populaires, relevant d'un "mauvais français".

Retenons que la prise en compte des normes endogènes dans la pédagogie du français est sans doute une piste pour améliorer l'acquisition de la langue. C'est ce que soutient fortement L. Diarra dans une thèse de doctorat en préparation. Mais la spécificité du milieu rural reste à considérer (et le Burkina Faso est un pays essentiellement rural). Inclure dans la formation des élèves-maîtres ou des maîtres un enseignement sur les africanismes serait tout de même bénéfique.

5.5.3. NÉCESSITÉ DE MÉTHODES ACTIVES, DE SUIVI DES MAÎTRES, DE PARTICIPATION AUX COURS

Généralement, que ce soit dans le domaine du suivi des scolaires par les maîtres ou de la participation de ces derniers aux cours, on s'empresse de mettre en avant les effectifs pléthoriques. Mais l'arbre ne doit pas cacher la forêt. Au fond, la répétition et l'exposition qui caractérisent les méthodes et les comportements didactiques de certains maîtres sont autant d'obstacles à un suivi régulier des élèves ou à l'intervention de chacun d'entre eux en classe. En la matière, la transmission des savoirs à l'école primaire devrait acquérir un caractère interactif réel à travers la pédagogie de groupes et le concept de "Cycle Terminal".

Les nouvelles exigences de l'éducation burkinabè se posent en terme d'efficacité et de pertinence par rapport aux besoins des enfants et de leur milieu. L'école se doit donc d'avoir une fonctionnalité, d'équilibrer théorie et pratique comme d'intégrer les enseignements. Elles se posent également en terme de qualité par rapport à des normes internationales (maniement de la langue, capacités de raisonnement, acquisition d'une culture générale).

C'est pour répondre à ces impératifs que la Loi d'orientation a adopté le concept de "Cycle terminal". "Quel que soit l'ordre d'enseignement, chaque cycle est terminal à l'exception des spécialités où un diplôme unique sanctionne la formation" (article 17). Il s'agit de l'"autonomisation" du cycle d'enseignement de base, "pour en faire un cycle, se suffisant à lui-même, dotant les enfants, au-delà du 'lire/écrire/calculer', de capacités de raisonnement, d'initiative, d'apprentissage leur permettant une insertion active dans la vie" (PDDEB : 20). Donc, de changer la perception de l'école et des niveaux : "le concept et les critères actuels de réussite scolaire, repensés pour ne plus être étroitement liés à l'obtention du diplôme mais plutôt à l'acquisition d'un certain nombre de savoirs, savoir-faire et comportements précis" (PDDEB, p. 17).

Dans le concept, le sous-cycle du CP sera celui des "apprentissages premiers". Au CE doivent se réaliser les apprentissages fondamentaux et le CM approfondira les compétences acquises. Dans cette philosophie, la proposition suivante nous semble pertinente : "le fait d'introduire la notion de cycle terminal et de profil de sortie témoigne d'une volonté curriculaire de la formation. Il reste dès lors à en construire la première étape c'est-à-dire identifier quelles sont les compétences attendues chez les élèves à tel ou tel niveau de la formation (fin d'école primaire, entrée en 6ème). Il ne s'agit plus en effet d'énoncer

l'ensemble des contenus d'apprentissage nécessaires à la fin de l'école primaire mais de lister des compétences à maîtriser pour permettre, d'une part, aux élèves sortant du système éducatif de s'insérer dans la vie sociale, économique, professionnelle et, d'autre part, de permettre aux élèves entrant en 6ème de poursuivre avec un bagage suffisant leur scolarité dans le secondaire" (PAEB, 2000a : 73). On comprend que le concept de cycle terminal inclut ou présuppose des méthodes actives, synonyme de participation des élèves aux cours.

Dans cette vision, les stratégies retiennent la mise en place de projets éducatifs dans les écoles. "Il s'agira d'appuyer la conception, puis la mise en œuvre de projets éducatifs au niveau des écoles demandeuses par les élèves, les encadreurs et des éléments de la communauté. Ces projets éducatifs devront traduire le souci de la recherche de la cohérence à l'école et s'élaborer à partir des besoins et des problèmes concrets des élèves et du milieu" (PDDEB : 37). Nous y voyons un cadre propice pour un meilleur suivi des élèves par les maîtres.

D'autre part, nous pensons que la PG gagnerait à s'étendre. Ce système d'enseignement actif offre, dans les principes, un meilleur développement psycho-affectif par rapport au système traditionnel. Le maître est invité à développer des relations pédagogiques de nature horizontale ou multipolaire, et les élèves sont entraînés à ne pas avoir peur de celui-ci. On s'attend donc à ce que les élèves s'expriment, expliquent leurs problèmes, en bref, qu'ils soient actifs et communicatifs en classe.

5.5.4. ADAPTATION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AUX EXIGENCES PÉDAGOGIQUES ET AUX ÉVOLUTIONS

La nécessité d'une meilleure formation des enseignants s'impose, tant au niveau de la formation initiale que de la formation continue.

5.5.4.1. FORMATION INITIALE ET FORMATION CONTINUE

La formation initiale (FI) devrait certainement être plus importante et surtout plus en adéquation avec les objectifs visés par l'école, donc répondre aux attentes et aux besoins des maîtres. En effet, face aux réalités du terrain, les

maîtres se sentent souvent démunis. Jugée comme n'étant pas à la dimension des exigences et des évolutions, la FI devrait se rénover en profondeur.

Les enseignants insistent autant sur la formation continue (FC) où, là encore, une nouvelle dynamique devrait être insufflée. La continuité de la formation des enseignants doit impérativement être effective, surtout en milieu rural. Elle doit être axée sur le renforcement des acquis, certes. Mais peut-être devrait-elle aussi prendre en compte les modifications qui s'opèrent dans la pédagogie des disciplines. Sur le terrain, il est perceptible que bien que n'ayant pas tous bénéficié de formations formelles en innovations (PG, DF, CMG), chaque enseignant, formé ou non aux méthodes pédagogiques alternatives, est potentiellement un "praticien d'innovations". Le problème se pose quand le maître non formé applique une innovation sans formation préalable ou sur la base de connaissances acquises sur le "tas" (démarche autodidacte, signum de bonne volonté, pourrait-on dire). C'est pour cela que le renforcement de la formation continue devrait compter dans les priorités.

5.5.4.2. DOUBLE FLUX ET SYSTÈME MULTIGRADE

Chercher à résoudre les défauts du double flux (DF) et du système de classes multigrades (CMG) devrait figurer parmi les priorités du système éducatif burkinabè, d'autant plus que ces "innovations" constituent un aspect extrêmement important dans la politique scolaire du Burkina Faso (notamment pour accroître le niveau de scolarisation, compte tenu des limites budgétaires de l'État). Dans le PDDEB, elles s'affichent comme "des alternatives incontournables" au regard du manque d'infrastructures et de maîtres par rapport aux sureffectifs, manque qui, vraisemblablement, perdurera pendant longtemps. Il n'est que de consulter le PDDEB pour comprendre qu'en dehors d'éventuels changements dans les décisions, les enfants seront scolarisés en double flux et en multigrade jusqu'en 2010, pour le moins : "ces formules vont encore connaître un développement intensif dans les dix prochaines années, notamment en ce qui concerne les classes multigrades qui devront concerner pratiquement toutes les écoles à trois classes" (p. 17).

Nous avons déjà souligné que l'allégement des programmes n'a pas été accompagné de stratégies pédagogiques adaptées, tout comme la formation envisagée pour les enseignants n'a presque pas été réalisée. À vrai dire, les conditions matérielles n'étaient pas réunies mais ces initiatives ont tout de

même été mises en place. La situation n'est guère meilleure de nos jours. Il s'impose aux yeux de tous que les conditions d'utilisation du DF et de sa correspondante rurale, notamment les mesures d'ordre pédagogique et matériel, doivent être réunies afin que ces "innovations" ne fonctionnent plus "hors conditions". Pour parvenir à un meilleur fonctionnement ou à une meilleure efficacité des classes dites "innovées", il y a lieu de prendre en compte, par exemple, les observations et les suggestions faites dans des études comme celles de Somé *et al.* ou de Brandolin pour qui les classes "innovées" fonctionnent plutôt à "mi-temps".

Au demeurant, des études relevant du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) en ont émis des critiques, comme les suivantes : "En ce qui concerne les classes multigrades [...] elles apparaissent comme un contexte d'apprentissage comparable aux classes à niveau unique, voire un peu mieux en 5^{ème} année. Certes, les réalités nationales peuvent être variables mais il n'existe pas d'évidence empirique pour conclure que ce mode d'organisation serait *a priori* moins performant [...]. Les résultats du double flux sont plus mitigés [...]. Il est préférable de limiter le recours à ce type d'organisation scolaire à des contextes particuliers" (CONFEMEN, 1999 : 6). "Cependant le double flux peut entraîner des effets très négatifs sur l'apprentissage des enfants [...] dus entre autres à la réduction des heures de cours des élèves et à la charge supplémentaire du maître. Il convient donc de réfléchir à l'utilisation de ce mode de gestion. Cependant il faut noter que, actuellement, le double flux se présente sous des formes très variées dans les différents pays analysés, et qu'une recommandation générale est donc difficile à formuler." (Michaelowa, 2000 : 3)

En résumé, pour améliorer le DF, Brandolin (1997a & b) ainsi que Somé *et al.* (1997) font plusieurs suggestions : revoir entièrement l'organisation de l'emploi du temps au cours préparatoire ; augmenter l'horaire de la lecture, du langage et de l'écriture au CP ; en lecture, respecter la progression et la méthodologie en vigueur dans les classes à cours unique, car "cet apprentissage fondamental supporte difficilement la réduction d'horaire et le bricolage pédagogique dans les étapes normales d'acquisition" ; instaurer un véritable apprentissage de l'écriture au CP ; réorganiser le principe de fonctionnement de la classe à DF en réunissant deux jours par semaine les deux cohortes ; parvenir à une progression favorable des moments d'attention soutenue le long de la journée de classe ; éviter la saturation des élèves le matin et corriger la "grande aberration" de l'emploi du temps qui laisse passer

toute une journée sans que les élèves ne lisent ni n'écrivent ; rendre réelles les activités extra-muros qui doivent se dérouler en même temps que le travail intra-muros.

Pour le système multigrade : chercher à éviter de jumeler deux divisions de même niveau (il est plus aisé de faire bien fonctionner une CMG lorsque les deux divisions n'appartiennent pas à un même niveau) ; maintenir la division en autonomie dans une situation d'activité soutenue et rythmée ; donner concrètement les moyens de maintenir dans le même moment les deux divisions en activité. Au compte des deux modes de gestion des effectifs, pour la formation des maîtres, on doit insister sur la pédagogie de l'alternance des groupes et sur les stratégies actives.

Résoudre les manques cruciaux du DF et du CMG nous paraît une condition *sine qua non* pour éviter que le système éducatif ne pâtisse de ces initiatives, qui suscitent un rejet de la part des maîtres et des parents. Dans le passage suivant du PDDEB (p. 17), on a conscience qu'il faut nécessairement répondre aux critiques : "les expérimentations conduites à ce niveau seront dûment exploitées afin de disposer d'informations plus précises sur les résultats d'enseignement obtenus, les problèmes spécifiques rencontrés par les élèves et les maîtres, les besoins éventuels de ces derniers en matière d'encadrement, de formation et de matériel didactique complémentaires."

Pour conclure, il faudrait éviter que le système éducatif soit caractérisé par une *discontinuité* de la formation *continue* et par des innovations sans formations. C'est en ce sens qu'il faut apprécier l'accent mis sur la formation des directeurs d'école. Elle s'inspire de l'approche modulaire ("un module est une unité notionnelle de formation") de la "Formation à distance des directeurs d'écoles"¹³³.

5.5.5. AMÉLIORATION DE LA MOTIVATION ET DES CONDITIONS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS

Les enseignants sont les principaux acteurs de l'instruction et du changement. Bien que la politique éducative soit définie de manière très centralisée, l'atteinte des objectifs est fonction de la volonté que les enseignants formulent et des actes qu'ils posent dans l'exercice de leur

¹³³ Elle a été adoptée suite à l'expérimentation de cette formation qui a touché 1200 directeurs d'écoles et qui a été unanimement bien appréciée (source : Rapports de bilans du PAEB).

fonction. Il faut donc considérer leurs conditions de travail, leurs préoccupations ainsi que leurs questionnements comme des facteurs déterminants de l'évolution du système éducatif. Il ne faut pas perdre de vue "qu'innover, c'est abandonner des pratiques et des routines, c'est-à-dire se priver de repères sûrs et sécurisants", comme on le mentionne en pédagogie. C'est pour cela que les innovations engendrent des résistances (cf. les réticences constatées vis-à-vis de l'ensemble des méthodes modernes de DLE, les incertitudes en Afrique face aux innovations plus récentes comme le DF, le CMG ; etc.). En plus, selon Huberman, cité par Somé *et al.* (p. 51), "les enseignants sont tentés par une innovation lorsqu'ils y voient une opportunité de développement tant personnel que professionnel". Par rapport à la situation au Burkina Faso, ils en déduisent que "tant que l'enseignant ne trouvera pas son compte dans cette sorte de transaction (car c'est comme si on lui demandait de troquer ses habitudes sécurisantes contre un surplus de travail, contre des 'risques professionnels et personnels' [...], tant qu'il ne soupçonne pas les réponses à ses questionnements, il est évident qu'il va se rétracter".

Visiblement, la politique éducative en tient compte : "les deux aspects de gestion de carrière et de conditions d'exercice du métier vont donc faire l'objet d'une attention particulière dans la perspective d'une amélioration de l'efficacité des enseignants" (PDDEB : 18). Cette "attention particulière" doit être effective pour des enseignants qui ont le sentiment d'être parmi les "*fonctionnaires travailleurs les moins payés*" de l'État.

La prise en compte de tels déterminants permettrait certainement que les conditions d'exercice du métier ne soient plus *trop éloignées de l'idéal* ou que les enseignants ne (se) disent plus ou ne pensent plus que leur *métier est ingrat*. Il importe, de toute évidence, que les enseignants restent motivés.

5.5.6. AMÉLIORATION DES PROFILS SOCIO-ÉDUCATIFS DES PARENTS

Est-il possible de songer à améliorer les profils socio-éducatifs des parents de sorte qu'ils adoptent des attitudes résolument positives à l'égard du système éducatif et qu'ils se préoccupent des conditions d'apprentissage propices à offrir aux élèves ?

En ville, la question du profil socioculturel des parents se pose moins pour l'adhésion à l'école que pour l'analphabétisme. En revanche, en campagne, on observe des attitudes allant du refus à l'attachement à l'école en passant par

des comportements plus complexes ou moins affichés. Parmi les pesanteurs du système éducatif burkinabè, on mentionne "les limites d'ordre psychosociologiques" (PDDEB) qui concernent aussi bien les maîtres (face aux changements) que les parents (face à l'école classique comme aux innovations).

L'amélioration du profil socioculturel des parents passe par les efforts de sensibilisation que fournissent les inspections et les maîtres et par l'alphabétisation des adultes. L'intensification et l'amélioration de la qualité des actions d'alphabétisation figurent, du reste, dans le Plan décennal. Mais il faudrait aussi déployer une politique visant une meilleure adhésion des parents à l'école, comme cela apparaît dans les orientations.

Quant à la question du profil socio-économique, elle se pose dans tous les milieux (urbain, semi-urbain et rural), malgré certaines spécificités. En plus des différences observables dans les réquisitions de l'école, il y a celles relatives à la manière dont le fait scolaire est vécu. Les listes de fournitures adressées aux parents en ville sont généralement les listes officielles délivrées par le Ministère de l'Enseignement de base et de l'alphabétisation. Dans les centres intermédiaires et notamment ruraux, du fait des faibles revenus des parents, les maîtres les réduisent (généralement) en ne maintenant qu'un "minimum nécessaire". Les fournitures requises en ville sont donc plus nombreuses et plus variées qu'ailleurs. Néanmoins, les élèves manquent souvent de fournitures en campagne. On comprend que ce différentiel serait encore plus crucial si tout le monde devait s'acquitter de la même liste officielle. Les cotisations APE sont également plus élevées dans les centres urbains que dans les villages où les parents n'ont pas à subir les coûts des écoles privées.

Au niveau des représentations sociales de l'école, la situation en ville est telle – surtout à Ouagadougou (la capitale) et à Bobo-Dioulasso (la deuxième ville) – que les moyens de déplacement et les répétiteurs entrent dorénavant dans les besoins ou les attentes des enfants. Enfin, dans la politique de dotation gratuite des manuels aux élèves, les décideurs essaient de privilégier les villages. Finalement, l'école est moins onéreuse en campagne qu'en ville, mais néanmoins, les coûts sont plus difficiles à supporter dans les villages. On doit souligner le fait que des parents n'arrivent pas à payer les fournitures ou les cotisations APE et CSP (Caisse de santé primaire) dans les zones rurales mais cela s'explique, dans certains cas, par l'insuffisance des revenus mais

aussi par la non coïncidence des périodes des récoltes avec les réquisitions de l'école (A. Yaro, 1999)¹³⁴.

L'amélioration du profil socio-économique des parents est tributaire du développement économique et social général du pays. Le développement de la production est considéré comme une priorité par l'État qui essaie de moderniser l'agriculture et l'élevage, en développant en particulier les cultures de contre-saison en période non pluvieuse.

Dans la politique éducative, il est clairement perceptible que la participation des parents d'élèves est une nécessité, les collectivités locales étant des acteurs incontournables du développement de l'éducation de base. Au chapitre sur "l'effort de réduction des coûts des constructions et équipements scolaires", le Plan décennal (p.19) stipule que "la formule privilégiée, ces dernières années, de l'école 'clefs en mains', ne pourra pas être poursuivie à l'identique [...]. Le ministère va rechercher des formules moins coûteuses, en opérant dans le sens d'une réduction possible des coûts et d'une participation plus importante des communautés à l'effort de construction". Les mesures de décentralisation du système éducatif, qui s'opèrent dans le cadre global de la décentralisation de l'administration (entamée depuis 1995), requièrent la participation des communautés auxquelles sont attribuées certaines responsabilités et compétences.

En fait, il s'agit d'un partenariat accru dans lequel les ménages doivent davantage s'investir aussi bien moralement (encouragement de l'action d'éducation par des comportements incitatifs) que financièrement, et fournir plus de main d'œuvre. L'amélioration des attitudes des parents, de leurs "profils socio-économiques et culturels", s'impose donc, si on veut que les communautés parviennent à répondre aux attentes de la politique éducative. Vu du côté des parents, la gestion de la scolarité des enfants est sans doute liée à des problèmes de coût, de gestion des revenus, mais aussi à leur attachement effectif pour le système éducatif.

Il faut donc que les parents croient dans l'école pour motiver à coup sûr leurs enfants. Mais pour cela, encore faut-il que l'école tienne ses promesses.

¹³⁴ L'étude a porté sur la perception du coût de l'école à Tiodié, un village nuna au sud du Burkina Faso. En résumé, il faut retenir que dans ce village, le coût de l'école est différemment perçu par les parents. Les familles ayant des difficultés financières ont des problèmes pour régler les cotisations et assurer les fournitures de leurs enfants. Du fait de l'insuffisance des revenus et de la non coïncidence des périodes des récoltes avec les réquisitions de l'école, assurer les dépenses scolaires n'est pas facile. Néanmoins, juste après les récoltes (janvier), la majorité des parents, engagés dans l'école, finissent par honorer leurs charges scolaires.

5.5.7. AMÉLIORATION DE LA MOTIVATION DES ÉLÈVES

Les enquêtes montrent que la motivation des élèves est souvent régulée (dans un sens ou dans un autre) par les profils socio-économiques et culturels des parents. La pauvreté des parents condamne les élèves à subir de mauvaises conditions d'écolage (manque de fournitures, problèmes de santé et de nutrition, vécu de situations honteuses) ou à réagir négativement à l'égard de l'école. Les réticences se manifestent par une aide quasi-absente ou irrégulière, par un désintéressement ou, sinon, par une nette hostilité. Les attitudes négatives vis-à-vis du système scolaire proviennent aussi des pratiques pédagogiques qui, du fait qu'elles privilégient l'acquisition par mémorisation et répétition, encouragent l'attitude passive. Enfin, le comportement de certains enseignants n'incite pas les apprenants à vouloir réussir.

Au total, les opinions recueillies peuvent faire penser que les scolaires burkinabè sont généralement perçus comme subissant leur sort, qu'ils n'ont que peu de responsabilités et beaucoup de chance lorsqu'ils peuvent "s'en tirer".

Ici encore, la formule de la PG pourrait servir de source d'inspiration dans la mesure où l'on encourage la communication et l'entraide.

5.6. CONCLUSION DU CINQUIÈME CHAPITRE

Pour un enseignement de meilleure qualité, produisant des élèves performants, ou pour une meilleure didactique du français, les enseignants suggèrent d'agir sur les causes. Pour ce faire, les actions devraient être axées en priorité sur les conditions d'exercice de la fonction enseignante (il faudrait vraiment que le métier ne soit plus "ingrat"), sur le développement des infrastructures, sur une amélioration de la formation, une "révolution" des pratiques pédagogiques (programmes, méthodes actives, application des méthodes et des innovations, utilisation des langues nationales, meilleures démarches dans la préparation de la classe, multiplication des concours scolaires...). Il faudrait également agir sur les profils parentaux et les conditions de vie des élèves. Des actions devraient aussi porter sur la recherche du

consensus scolaire, sur la formation des encadreurs et la "stabilité des maîtres". Nous allons maintenant nous pencher sur certains de ces domaines d'intervention.

Pour une meilleure intégration de la méthode IPB à l'environnement socioculturel des enfants burkinabè, il conviendrait de renforcer la méthode contrastive (comparaison entre les structures des langues nationales et du français) et se servir du bilinguisme de transfert. C'est par là que le problème du flou didactique du français, ni langue maternelle, ni langue étrangère, serait résolu. Mais l'adaptation de l'enseignement du français pourrait également s'opérer par la simple application des méthodes de bilinguisme de transfert, qui ont fait leurs preuves. En outre, on pourrait l'étendre en considérant les normes endogènes. On se situerait donc dans une approche pédagogique du "français langue seconde", dans le sens que Cuq (1991 : 139) donne au concept : "le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi- ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs langues, un rôle privilégié"¹³⁵. La perspective serait envisageable dans le domaine de la généralisation progressive des expériences bilingues ou de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement.

La problématique de la surcharge des programmes serait à examiner par rapport à la "démarche curriculaire" qui se développe de plus en plus. Dans ce cadre, on pourrait concevoir les programmes de manière plus stratégique et

¹³⁵ Pour Cuq, "l'expression langue première, moins marquée affectivement, permet [...] d'identifier plus sûrement la langue de première socialisation de l'enfant" (p. 100) et que "toute langue non première est une langue étrangère. Parmi les langues étrangères, certaines ont des propriétés particulières qui les font appeler langues secondes" (p. 99). Le français langue seconde est une langue qui participe au niveau d'abstraction qu'on accorde depuis Saussure au concept de langue. Il est du français ("Tous les états descriptibles du français langue seconde, sur les aires concernées, sont admissibles comme des applications particulières et concrètes du concept abstrait de français, auquel elles font implicitement ou explicitement référence.") (p.138), est "une langue étrangère à statut privilégié" ou "à valeur ajoutée" et dont "l'usage est socialement indéniable", une langue dont l'apprenant "rejoint un groupe de parleurs non natifs et s'achemine généralement vers une situation de bi- ou de plurilinguisme." (p.138). Sur le plan de l'apprentissage / acquisition, "les processus mis en œuvre par l'apprenant seront ceux d'une langue étrangère." (p.132).

souple. On pourrait ainsi sauvegarder le volume horaire nécessaire aux acquisitions tout en garantissant l'exécution des *curricula*. Au demeurant, la PG apparaît comme le remède à la disparité des capacités d'acquisition.

La question des méthodes actives, du suivi des maîtres et de la participation des élèves aux cours trouve des solutions, en principe au moins, dans le concept de "cycle terminal" (incluant les "projets d'école") qui a été adopté pour répondre à des impératifs éducatifs. En outre, d'après les résultats des expérimentations de PG, il semble que ce système innove positivement quant à la gestion de la classe et à la logique didactique.

Généralement jugée comme n'étant pas à la dimension des exigences et des évolutions, la FI se devrait de s'adapter aux changements en cours dans les classes. Quant à la formation continue, elle devrait être beaucoup plus effective et non "discontinue", surtout en milieu rural où le besoin d'encadrement et de renouvellement est patent. Axée sur le renforcement des acquis de la formation initiale, elle devrait être plus "branchée" sur les innovations.

Dans le domaine des innovations, la première urgence se situe sur le DF et le CMG, pièces maîtresses de la politique éducative (la nécessité de répondre aux demandes d'éducation impose, hélas, ces méthodes). Il va de soi que subvenir aux manques cruciaux de ces "innovations" semble une condition *sine qua non* pour que le système éducatif ne sombre pas dans l'inefficacité (pour, finalement, provoquer des rejets).

Enfin, l'amélioration des profils socio-économiques et culturels des parents devrait nécessairement être prise en compte, même s'il s'agit d'une tâche de longue haleine. En milieu rural, il ne s'agit pas toujours, comme nous l'avons déjà mentionné (A. Yaro, 2002), de "refus de l'école" ou de "perte de confiance en l'école". Parfois, les difficultés financières ou les manques de revenus, quand ils ne provoquent pas l'"abandon scolaire", placent l'enfant dans des conditions d'écolage précaires. Les parents assistent alors, spectateurs impuissants, à l'échec de leur progéniture. Ces situations sont observables surtout dans des zones où les cultures de rente¹³⁶ et les activités de contre-saison (maraîchage, activités lucratives...) sont peu développées.

Ce sont là quelques propositions pour faire face aux échecs scolaires ou

¹³⁶ Le Burkina Faso est un gros producteur de coton. Ce sont les ruraux qui s'adonnent à cette culture de rente, mais les avantages ne se constatent pas partout dans leur vie, et précisément leurs effets sur la scolarisation des enfants.

aux difficultés d'acquisition du français qui se caractérisent, faut-il encore le rappeler, par la faiblesse des niveaux, notamment à l'écrit et en production. Elles se rattachent, à notre avis, aux orientations actuelles de la politique éducative.

Les "évidences" dévoilées par les déterminants des échecs scolaires pourraient être prises en compte par les recommandations déjà formulées. Pour nous, dans le domaine de l'amélioration de la qualité, le cycle terminal - qui contient le concept de projet d'école - ainsi que la démarche curriculaire et l'"articulation entre éducation de base et développement local" sont des approches extrêmement positives du programme décennal. Faire de l'enseignement primaire un cycle terminal fonctionnant avec des projets d'écoles et relié au développement local, c'est réunir, dans le principe, des conditions pour un rôle plus "intelligent" de l'enseignant, pour de meilleurs profils socio-économiques ou culturels des parents, pour de meilleurs procédés pédagogiques...

En effectuant un rapprochement entre les propositions de la présente étude et les orientations de la politique éducative, telles qu'elles figurent dans le Plan décennal, notre intention n'était pas, au départ, d'orienter nos conclusions en matière d'amélioration de la didactique du français vers un plaidoyer de la politique éducative du pays. Ce rapprochement est pourtant d'autant utile que le Plan décennal se veut le "document cadre d'orientation politique", au nom d'une exploitation synergique des propositions et des dispositifs d'action. L'interpellation concerne certainement les chercheurs ou autres "penseurs", en ce sens qu'ils doivent situer leurs travaux par rapport aux décisions en vigueur. C'est de cette manière que les résultats d'investigations peuvent avoir une emprise sur le réel.

Notons que toutes ces pistes sont proposées dans une situation où le système éducatif est en proie à des limites, notamment économiques. Dans ce pays en voie de développement, les choses ne vont pas de soi. "Entre 1987 et 1997, les dotations budgétaires de l'éducation de base (primaire et non formel) ont été multipliées par 2,9. Sur la même période, son budget a représenté en moyenne 9,7% du budget de l'État. Cette part a évolué de 4,89% en 1989 à 12,38% en 1997" (PDDEB, 1999 : 6). En 1999, le budget de l'éducation de base représentait 11,93% du budget national. Mais les exigences éducatives étant toujours aussi prégnantes, les "limites financières" ont été atteintes.

Il y a aussi des "limites psychosociologiques" : on note en effet "une

véritable résistance au changement" vers un système éducatif plus pertinent (sur les rendements interne et externe) de la part de certains partenaires (au niveau des populations, du corps enseignant...).

À cela s'ajoutent des "limites liées à la maîtrise insuffisante de l'aide extérieure" qui se manifestent par de graves lacunes tant au niveau de l'élaboration des programmes que de leurs modalités de pilotage et de suivi-évaluation. Du fait de la faible capacité du Ministère de tutelle à coordonner l'action des partenaires et à organiser leurs interventions, elles tiennent également à une absence de cohérence dans les interventions extérieures au niveau de plusieurs domaines (thèmes, localisations géographiques, stratégies de mise en œuvre et de supervision...). Au total, la gestion de l'aide extérieure manque de rigueur, de synergie et d'efficacité.

Ces limites indiquent que l'instruction publique se caractérise par de multiples contraintes ou défis. Les disparités de scolarisation sont significatives entre les genres, entre les régions, entre les zones à l'intérieur des régions (Y. Yaro, 1994 ; Barreteau & Y. Yaro, 1997 ; Kobiané, 2002) et entre les ménages (Y. Yaro, 1997 ; Kobiané, 2002 ; Pilon, 2002). Le taux brut de scolarisation (de la population de 7-12 ans) était de 40,9% pour l'année 1997/1998 (DEP et PAEB, 1998). L'accès à l'école primaire est donc "encore trop réduit" et la faible proportion des enfants ayant la chance d'être scolarisés subit le "fléau" des échecs scolaires (redoublements, déscolarisations). Le taux d'alphabétisation national est estimé à 26% de nos jours. Ces contraintes sont données comme des défis à surmonter : on vise un taux de scolarisation à 70% et un taux d'alphabétisation à 40% en 2009 (ou 2010), tout en améliorant l'efficacité du système éducatif.

Les autorités en matière d'éducation scolaire et leurs partenaires soulignent fréquemment que l'efficacité interne et externe de l'école primaire demeure faible (cf. PDDEB), à l'instar de l'éducation de base (primaire et non formel). Les objectifs déclarés visent le développement aussi bien quantitatif que qualitatif du système éducatif. Dans l'actuel Plan décennal, ce double objectif a encore été adopté, mais forcé est de constater qu'il a toujours été très difficile d'atteindre ce double objectif d'augmenter le taux de scolarisation tout en assurant une qualité de la formation. Avec le programme décennal 2001-2009 en cours d'exécution, le double défi quantitatif et qualitatif sera-t-il gagné ?

Au sujet de la didactique du français, des inquiétudes s'imposent, surtout du fait du besoin d'une meilleure acquisition de compétences linguistiques

"minimales", "fondamentales" ou "de base", lesquelles nécessiteraient d'atteindre au moins le niveau de la troisième. D'aucuns sont convaincus qu'il y a baisse progressive du niveau en français des élèves. Certes, le niveau des élèves est (très) faible de nos jours. Le "niveau de francophonie" des scolaires du primaire devrait être rehaussé, si tant est que l'échec scolaire (redoublements, exclusions pour insuffisances de moyennes, échecs aux examens, abandons scolaires) est un fléau à combattre, ou que l'on tient à développer une "éducation de base" qui respecte le concept.

En considérant les choix, les stratégies ou les actions retenus par les orientations actuelles, on ne devrait pas pécher par trop de scepticisme.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

Face à l'importance du français pour les scolaires et à la faiblesse de leurs niveaux, d'une part, face aux alternatives successives qui ont abouti à des résultats mitigés, d'autre part, notre objectif était d'évaluer les compétences des scolaires en français pour les situer dans l'échelle de la "francophonie". Pour ce faire, compte tenu de l'absence d'évaluation des niveaux de français au Burkina, nous avons utilisé le "Test d'Abidjan", qui définit un "seuil minimal individuel de compétence" (SMIC) en français en distinguant les compétences en compréhension et en production, à l'oral et à l'écrit. Nous avons poursuivi nos investigations en cherchant à cerner quels étaient les déterminants des réussites et des échecs, particulièrement dans le secteur du primaire, en interrogeant différents acteurs (encadreurs, enseignants, élèves, déscolarisés). Puis, nous avons essayé d'en dégager des implications pratiques et pédagogiques.

Tout au long de ce travail, nous avons essayé de travailler sur des échantillons représentatifs ou, pour le moins, de varier les populations d'enquête, en tenant compte de deux facteurs essentiels. Notre étude devait se concentrer sur l'école primaire, mais nous nous sommes intéressé également aux élèves de troisième et de terminale. Notre hypothèse directrice était que l'année terminale de l'enseignement primaire constituait le niveau d'étude à partir duquel on devenait un "francophone". Les déterminants des réussites ou des échecs scolaires se corrélaient aux paramètres du degré de scolarisation, d'une part, et du milieu (urbain, semi-urbain ou rural), d'autre part.

Concernant les méthodes employées, plusieurs types d'enquêtes ont été mises en œuvre : examen de la bibliographie, recueil de statistiques et de résultats scolaires, enquêtes par questionnaires avec des questions fermées et ouvertes, enquêtes par entretiens (ce sont surtout des enquêtes d'opinion ou des auto-évaluations), tests d'évaluation des compétences (en CM2, 3ème et Terminale, mais également en CE1, dans la comparaison que nous avons effectuée entre les écoles classiques et les écoles satellites). Nous n'avons pas procédé à des observations directes ou, plus exactement, nous n'avons pas effectué d'analyses basées sur des observations directes : nous n'avons pas retenu cette orientation au départ. Du reste, une telle approche mériterait de développer une méthodologie appropriée.

Tous les aspects des enquêtes n'ont pas été rapportés dans cette thèse : enquêtes sur les pratiques du français du CM2 à la terminale dans des milieux divers, enquêtes auprès des analphabètes, enquête sur la perception de l'école à Tiodié, études sur les ES et CEBNF, enquêtes comparatives ES/EC,

CONCLUSION GÉNÉRALE

CODESRIA - BIBLI

synthèse sur les niveaux de scolarisation et niveaux de compétence en français au Burkina Faso, mais ces travaux ont déjà fait l'objet de publications. Il en va de même d'une enquête sur les représentations de l'école en ville et en campagne. L'étude sur les déscolarisés a été partiellement exploitée ici.

Nous rapporterons ici les principales conclusions de cette étude afin d'en tirer les "leçons".

Suivant les résultats du test, il est apparu que l'évolution des compétences en français des scolaires est nette du CM2 à la troisième, avec une progression moins évidente par la suite : la troisième est (souvent) proche de la terminale¹³⁷. 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 types de compétence, mis en évidence par le test, se hiérarchisent très nettement selon l'ordre suivant : compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite.

Rappelons qu'en établissant le "SMIC" francophone à la moyenne de 8/10, nous sommes parvenu aux résultats globaux suivants sur 280 élèves testés. En CM2, les niveaux sont très hétérogènes ; la moyenne générale est de 6,7/10 et 12,9% des élèves atteignent le SMIC francophone. En troisième, les compétences sont plus uniformes ; leur moyenne est de 8,5/10 et 85,1% des collégiens parviennent au SMIC. Enfin, en terminale, les niveaux se caractérisent par une forte homogénéité ; la moyenne est de 9/10, la totalité des lycéens atteignant le SMIC francophone. Le SMIC – avec le seuil de 8/10 que nous avons fixé nous-même – correspond, en fait, au niveau atteint dans le test par les premiers des classes de CM2 évaluées. On peut dire qu'il correspond au niveau de compétence des meilleurs élèves de l'année terminale de l'école primaire au Burkina Faso.

Une certaine hiérarchisation des performances selon le milieu (urbain, semi-urbain rural) ressort de la comparaison entre les zones. 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.

¹³⁷ Du moins, la nature du test ne permet pas d'apprécier très finement les différences de niveau entre les élèves de troisième et de terminale.

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.

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. Mais si les résultats suivent généralement les niveaux de la scolarisation, on observe néanmoins des chevauchements (rares) : certains élèves de CM2 parviennent à de meilleurs résultats que des élèves de 3ème, etc. Ce phénomène aurait été encore plus marqué si nous avions choisi des élèves de tous les niveaux de la 6ème à la Terminale. En bref, nous avons caractérisé 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.

Quoi qu'il en soit, il est clairement perceptible que les niveaux scolaires et particulièrement les compétences en français sont faibles à l'école primaire où la langue est pratiquée sur de mauvaises "traductions" des langues dites "maternelles" : le substrat linguistique interfère. Les élèves maîtrisent mal le vocabulaire et la grammaire de la langue française si bien que, dans un registre "minimal", leurs aptitudes leur permettent de comprendre à l'oral, mais aussi à l'écrit. Les méthodes pédagogiques n'étant pas suffisamment orientées vers la pratique, les acquis sont insuffisants dès lors qu'il s'agit pour eux de s'exprimer (à l'oral et encore plus à l'écrit). Face à une telle situation, on se devait d'en chercher les raisons.

Les déterminants de la réussite ou, *a contrario*, de l'échec à l'école sont, au fond, deux manières d'exprimer la même réalité, celle des déterminants des compétences. Ils sont de nature essentiellement scolaire et sociale. Après analyse, nous les avons regroupés en plusieurs "classes de motifs".

Les disparités majeures entre les milieux ressortissent aux profils socio-économiques ou culturels des parents, aux conditions de la scolarisation (méthodes pédagogiques, équipement des établissements) et cela a des incidences sur le comportement des élèves (participation plus ou moins active des élèves aux cours, discussions entre eux et donc pratique plus ou moins effective du français). Elles tiennent aussi aux types d'écoles (publiques/privées), les écoles privées (en ville) développant des stratégies

spécifiques qui donnent parfois de meilleurs résultats, mais dont l'efficacité pédagogique reste discutable. Au total, il semble que l'importance des facteurs des réussites tende à aller de pair avec l'urbanisation, corrélation admettant la logique inverse : les causes des échecs tendent à s'accumuler en milieu rural. Les différences entre ces deux types de milieu sont assez faciles à caractériser. Par comparaison, le milieu semi-urbain (comme Fada N'gourma, Koudougou ou Réo), zone intermédiaire variable, paraît plus proche du pôle urbain que du pôle rural.

Concernant les niveaux d'étude, les principales divergences se rapportent aux méthodes et pratiques pédagogiques : les pratiques du français s'intensifient au fil des études, tout comme les discussions se menant entre élèves et les participations aux cours.

D'une manière générale, considérant les points de vue des encadreurs, des enseignants, des scolaires et des déscolarisés, il apparaît que les différents facteurs de réussite ou les causes des échecs se situent dans une même échelle hiérarchique.

Au sein de la kyrielle de facteurs de dimension collective, les méthodes et pratiques pédagogiques font partie des principales causes des échecs scolaires. Mais il ne s'agit pas uniquement des méthodes d'enseignement du français puisque les résultats sont largement similaires dans les autres matières : des élèves "bons en français" ont de bons résultats dans les autres disciplines et, inversement, des élèves qui ont de mauvais résultats en français réussissent difficilement dans les autres matières.

Mais comment comprendre les tendances des niveaux en français ? En fait, la hiérarchisation des compétences linguistiques suivant les milieux tient surtout à l'école primaire, niveau où se manifeste la diversification des contextes. Globalement, c'est en CM2 qu'apparaissent les différences de niveaux d'autant plus que les milieux offrent des conditions inégales de scolarité dans ce secteur de l'éducation. L'environnement justifie considérablement le mode d'acquisition du français, les premières années. En progressant au secondaire, on observe des rééquilibrages s'assortissant de performances qui s'uniformisent.

Les causes des écarts de compétence sont d'abord inhérentes à l'école : La méthode d'enseignement du français, basée sur la méthode IPB, et les pratiques pédagogiques, en dépit des "retouches", ne sont pas suffisamment actives : les enfants ne sont pas encore "conquérants de leur propre savoir". En fin de compte, les activités scolaires contribuent peu à l'acquisition de

compétences en production, les élèves restant plutôt passifs qu'actifs devant des enseignants aux comportements "directifs, expositifs, répétitifs". L'environnement sociolinguistique des élèves explique en partie cette situation. Il ne leur offre pas suffisamment d'opportunités pour être exposés à la langue française et d' "input" pour la pratiquer activement, surtout en milieu rural. De ce fait, les pratiques orales et les usages passifs dominent largement. Communiquer en français ne relève pas encore d'une tradition langagière chez les élèves dans le pays. L'environnement immédiat n'assure presque pas le relais. Le milieu social n'est pas adapté à l'école du fait que l'école n'est pas issue de la société burkinabè, essentiellement rurale et orale.

Au début de cette étude, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- ♦ À la fin du cycle primaire, les scolaires deviennent des "francophones confirmés" au Burkina Faso, la question ne se posant pas au-delà de ce niveau d'étude.
- ♦ Les performances des scolaires en compréhension, en production, à l'oral et à l'écrit sont comparables.
- ♦ Les niveaux des scolaires sont meilleurs en ville qu'en milieu rural, les ressortissants des zones semi-urbaines se situant en position intermédiaire. Les faits et les phénomènes à l'origine des échecs à l'école ou en français s'accroissent quand on évolue du milieu urbain au milieu rural. Ces déterminants se comportent ainsi des niveaux d'étude supérieurs aux inférieurs.
- ♦ La maîtrise de la langue d'enseignement, le français, détermine la réussite (ou l'échec) scolaire.

La comparaison des résultats attendus et des résultats observés révèle d'importants écarts.

Ainsi, il faut rappeler que si les scolaires au CM2 n'ont pas le niveau de francophonie défini et ne sont donc pas des "francophones confirmés", on observe néanmoins quelques rares usagers parfaits du français. En revanche, après l'école primaire, précisément à partir de la troisième, les scolaires deviennent de véritables "francophones".

L'ordre généralement observé (compréhension orale > compréhension écrite > production orale > production écrite) est valable dans la grande majorité des résultats, malgré quelques "chevauchements". Seule la comparaison pourrait permettre de savoir si cet ordre est propre au système éducatif burkinabè ou si cela répond à une logique universelle. Les difficultés relatives du test pourraient être, là aussi, à l'origine de cette hiérarchisation.

Si les conditions de scolarité sont généralement moins favorables en campagne, on ne doit pas perdre de vue d'importantes similitudes, liés au fonctionnement général du système éducatif.

Le français, langue des apprentissages, semble bien occuper une place capitale au sein des déterminants des échecs scolaires, mais il n'est pas le seul déterminant majeur. Même si un "bon" profil francophone n'est pas en situation d'échec scolaire, des cas opposés ou différents s'observent. Des élèves n'ayant pas de mauvaises notes en français peuvent échouer dans les autres matières pendant que des élèves obtenant de mauvais résultats en français peuvent réussir dans le reste des disciplines.

Les hypothèses que nous avons émises ont-elles été confirmées ou infirmées par cette étude ? Bien entendu, la réponse ne doit pas s'appuyer sur les écarts issus de la confrontation des hypothèses avec les données de la réalité collectées, mais plutôt sur les conditions de validation ou d'invalidation que nous rappelons.

La première hypothèse eût été invalidée si il se révélait que les scolaires en année terminale du cycle primaire n'avaient pas la capacité de faire face aux situations de communication.

La deuxième hypothèse eût été infirmée si les types de compétence étaient hiérarchisés.

La troisième hypothèse ne tiendrait pas si les facteurs de succès à l'école et/ou en français étaient plus importants en milieu rural qu'en milieu urbain ; ou si ces facteurs se confirmaient plus chez les débutants.

La quatrième hypothèse serait invalidée si le succès scolaire était tributaire de plusieurs facteurs majeurs ou si la maîtrise du français avait un impact limité sur les rendements.

Au terme de cette étude, il est évident qu'aucun résultat ne valide les deux premières hypothèses ainsi que la dernière. D'un côté, à l'école primaire, les élèves ne sont que des "francophones de niveau indéterminé", des "francophones débutants". De l'autre, en lieu et place d'une acquisition « homogène » ou « équilibrée », les rapports entre les types de compétence sont d'une nette hiérarchisation. Également, la réussite à l'école ne saurait guère être ramenée à la langue des apprentissages, le français n'étant en effet qu'un des déterminants majeurs de l'échec scolaire. En revanche, la convergence des déterminants est relative concernant la troisième hypothèse : elle n'est pas totale. Premièrement, les niveaux d'étude divergent principalement dans le domaine des méthodes et pratiques pédagogiques. Deuxièmement, on relève un parallélisme entre la réussite à l'école et

l'urbanisation ou, inversement, une tendance des déterminants des échecs scolaires et des causes des mauvaises maîtrises du français à s'accumuler en milieu rural. Cependant, la lecture de l'ensemble de la situation ressort une convergence partielle des déterminants. Dans le contrôle de la validité (empirique) des hypothèses, nous retenons donc qu'elles sont toutes totalement invalidées (évidemment dans la présente étude), hormis la troisième, en partie infirmée.

Comment réagir à la problématique de la faiblesse des niveaux en français à l'école primaire ? Que faire afin que les enseignants ne soient plus désarmés devant les réalités du terrain ? Être au diapason de ces besoins impose d'agir sur les causes des échecs, sur les déterminants que nous avons pu identifier.

Les praticiens suggèrent que les actions à entreprendre soient axées en priorité sur les conditions d'exercice de la fonction enseignante, le développement des infrastructures, la formation, la pédagogie. On devrait aussi tenir compte du faible niveau socio-économique et culturel des parents et des conditions de vie des élèves. Elles devraient ensuite porter sur la recherche du consensus scolaire, la formation des encadreurs ainsi que la "stabilité" des maîtres.

Sur le plan didactique, la meilleure intégration de la méthode IPB à l'environnement socioculturel des enfants burkinabè consisterait à généraliser les études contrastives et à développer le bilinguisme de transfert. Ainsi, le problème du flou didactique du français, ni langue maternelle, ni langue étrangère, serait résolu. On pourrait également procéder à l'expérimentation d'une méthode bilingue au plan national (avant de penser à son extension). En outre, on pourrait intégrer certains aspects relevant de normes endogènes. Sur cette question du rapprochement de l'école à la société, il faut se rappeler que c'est dans un contexte sociolinguistique plurilingue que la didactique du français opère par une méthode monolingue. Alors que les "langues de première socialisation" sont, quand on ne les prend pas en compte, des obstacles sérieux à l'acquisition du français : peut-on les éluder ? La logique de la conception de la méthode IPB n'est pas très nette. Elle suit la "réalité" en préconisant simplement d'être à l'écoute de l'environnement de l'apprenant. Mais cela reste insuffisant.

Le problème de la surcharge des programmes devrait être approché par la "démarche curriculaire". Avec la pédagogie de groupes et le concept de "cycle terminal", on serait en mesure de parvenir à des méthodes actives, à un suivi plus efficace des scolaires par les maîtres et à une plus forte participation des élèves aux cours.

Nous avons bien souligné que la formation initiale des maîtres devrait suivre les évolutions qui s'opèrent dans les classes. Quant à la formation continue, elle devrait entrer dans les priorités permanentes, surtout en milieu rural. Axée sur le renforcement des acquis de la formation initiale, elle devrait être davantage orientée vers une transmission et un suivi des innovations.

Si l'on doit effectivement inclure le double flux et le système des classes multigrades parmi les innovations, compte tenu du caractère inéluctable de ces pratiques, une politique d'accompagnement paraît incontournable si l'on tient à ce que le système éducatif ne sombre pas dans l'inefficacité.

L'évaluation des compétences en français menée à partir du Test d'Abidjan mériterait, sans aucun doute, d'être "étalonnée" par comparaison avec des évaluations effectuées ailleurs dans le monde. Il n'est pas évident de considérer ce test comme complètement "objectif". Le rabaissement de la moyenne de 8,75/10 à 8/10 est révélateur. Selon notre expérience, il nous semblait inconcevable que presque aucun élève de CM2 parvienne à ce seuil.

Il faut souligner ici que la "tonalité pessimiste" sous-jacente de Chaudenson, considérant, *a priori*, qu'il y a très peu de "véritables francophones" dans les pays africains dits "francophones", doit être sérieusement tempérée. Si l'objectif du test était de démontrer que les élèves africains "francophones" n'atteignent pas un niveau tel que l'on puisse les considérer comme de véritables "francophones", encore faudrait-il disposer de données comparatives sérieuses dans d'autres contextes pour commencer à s'en alarmer sérieusement.

L'autre idée, formulée de manière plus ou moins explicite, serait qu'il faut développer des méthodes nouvelles pour mieux diffuser le français, en occupant, notamment, le créneau de l'audiovisuel. Un certain nombre d'expériences ont déjà été menées en Afrique (Niger, Côte d'Ivoire, Sénégal, Tunisie), avec des résultats très mitigés, et surtout avec des problèmes matériels et financiers difficiles à résoudre dans des pays essentiellement ruraux. Cependant, cette solution n'est sans doute pas à écarter totalement (formation à distance des maîtres, soutiens pour l'apport de documents didactiques...), surtout avec le développement de l'outil informatique, mais en complémentarité avec les autres projets innovants.

L'évaluation des niveaux de compétence en français a donné les résultats que nous avons présentés. Outre le fait qu'il faudrait disposer de données comparatives pour "évaluer cette évaluation", il faut souligner que cela ne

donne pas d'indications sur l'évolution des compétences. Nous ne pouvons pas parler de "baisse des niveaux" dans une étude qui était basée uniquement sur la synchronie.

L'étude des déterminants des compétences, fondée sur une quantité fort importante de "positions" et "suggestions" exprimées essentiellement à travers des réponses ouvertes, et donc par des textes, aurait certainement mérité d'être présentée de manière plus détaillée, plus progressive. Nous aurions pu procéder par étapes successives, en passant des textes à des motifs, puis à des classes de motifs. Il va de soi qu'une telle démarche, plus "didactique", aurait nécessité des développements extrêmement longs et lourds.

Enfin, il est très difficile, sinon impossible, en sciences sociales, de parler de "déterminants" et de "corrélations" de manière assurée, faute de disposer de données véritablement expérimentales. Au mieux peut-on constater des tendances, des parallélismes, des similitudes, des analogies... Il en va ainsi de notre essai d'analyse comparative entre les résultats en français et les résultats dans les autres matières. On peut constater que, généralement, les élèves qui obtiennent de bons résultats en français (dans le primaire) réussissent également dans les autres matières. Mais on aurait tout aussi bien pu partir des résultats en mathématiques... Il n'en demeure pas moins que l'acquisition du français est essentielle dans la situation du Burkina Faso où cette langue "seconde" doit être acquise pour servir de support d'enseignement.

Il se trouve que les propositions sur lesquelles débouche la présente étude s'inscrivent dans les orientations actuelles de la politique éducative. Faire de l'enseignement primaire un cycle terminal fonctionnant avec des "projets d'écoles" et relié au "développement local", c'est réunir, dans le principe, des conditions pour un rôle plus libre, plus ouvert mais également plus engagé de l'enseignant ; pour suivre et améliorer les profils socio-économiques ou culturels des parents ; enfin, pour mettre en place de nouvelles méthodes et pratiques pédagogiques. Le Plan décennal se veut le "document cadre d'orientation politique" et cela concerne aussi les "hommes de sciences".

Ces pistes sont proposées pour renforcer un système éducatif en proie à des limites, à des contraintes et aux défis d'un pays en voie de développement où les choses ne sont pas évidentes.

La faiblesse de l'efficacité interne et externe de l'éducation de base (école primaire et éducation non formelle) est régulièrement mentionnée, tout comme le double objectif de son développement quantitatif et qualitatif, souvent

proclamé. Mais en regard des révélations de l'histoire, on est en droit de se demander si le Plan décennal en exécution pourra résoudre ce dilemme du quantitatif et du qualitatif.

Rien qu'avec le français, on est contraint de constater que l'éducation de base qui se concentre, au Burkina, sur la dimension de "savoirs", "savoir-être" et "savoir-faire", reste à conquérir. Il y a l'impératif que l'école primaire parvienne à faire maîtriser le français au petit Burkinabè de sorte que la langue soit pour lui une langue de culture assurant la poursuite de sa scolarité, et d'expression lui garantissant des aptitudes de communication interne (au sein de la communauté francophone burkinabè) et externe (avec l'extérieur francophone). Donc, à l'étape post-scolaire, pour qu'il puisse être compétitif dans le marché du travail. Il est vrai que les scolaires parviennent au "SMIC francophone" au secondaire, mais on sait à quel point le système éducatif est sélectif dans le passage primaire-secondaire. Dans la mesure du possible, les acquis devraient donc être assurés avant, l'accession au secondaire étant fort incertaine pour la majorité des enfants du pays. La nouvelle école primaire "cycle terminal", telle qu'elle est définie dans le Plan décennal, semble bien en être consciente.

Finalement, il faut garder espoir dans les méthodes pédagogiques nouvelles (bilinguisme de transfert, pédagogie de groupes, démarche curriculaire dont l'interdisciplinarité et les projets d'écoles...) qui sauront, peut-être, apporter un renouveau général dans le système éducatif.

Compte tenu de la dimension limitée de ce travail, nous avons le sentiment de ne pas avoir œuvré sans failles. Néanmoins, nous espérons avoir apporté une modeste contribution dans l'évaluation des niveaux de français des scolaires du Burkina Faso, dans la recherche des déterminants des compétences et, enfin, dans l'effort partagé pour la rénovation du système éducatif.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALI BOUACHA Abdelmadjid, 1978, *La pédagogie du français langue étrangère*, Hachette, Paris, 271 p.
- ASSOCIATION TIN TUA, 1998, *Manuel de lecture Première année des écoles satellites et des centres Banma Nuara 1*, UNICEF-TIN TUA, Fada N'Gourma, 59 p.
- ASSOCIATION TIN TUA -DIRECTION DES CBN, 2001, *Les centres Banma Nuara*, Fada, 9 p.
- BADINI Amadé, 1993, "Le français, langue nationale burkinabè : aberration historique ou exigence du Burkina contemporain", *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : état des lieux et perspectives*, Actes du Colloque, Ouagadougou, 2-5 mars 1993, MEBAM (DGINA), Ouagadougou, pp. 120-130.
- BAGRÉ *et al.*, *Module de langage des écoles bilingues première année*, INA-OSEO, Ouagadougou, 112 p.
- BAGRÉ *et al.*, *Module de langage des écoles bilingues deuxième année*, INA-OSEO, Ouagadougou, 225 p.
- BAGUÉ Dieudonné, 1993, *Variation intralinguistique du français en rapport avec les groupes sociaux dans la ville de Ouagadougou*, Mémoire de maîtrise, Université de Ouagadougou, département de linguistique, 91 p.
- BARRETEAU Daniel, 1998a, "La paix des langues : de nouvelles voies pour l'éducation", in D. Barreteau 1998 (éd.), pp. 11-31.
- BARRETEAU Daniel, 1998b, "Politiques linguistiques et éducatives : quelques pistes pour sortir de l'impasse", in D. Barreteau 1998 (éd.), pp. 33-45.
- BARRETEAU Daniel, 1999, "Les écoles de Téra au Niger. Choix des parents et politique scolaire", in É. Gérard 1999 (éd.), pp. 83-99.
- BARRETEAU Daniel (éd.), 1998, *Système éducatif et multilinguisme au Burkina Faso. Recueil d'articles*, ORSTOM, Ouagadougou, 73 p.
- BARRETEAU Daniel et DAOUDA Ali, 1997, *Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger. Résultats scolaires, Double flux*, ORSTOM - Université Abdou Moumouni de Niamey, Paris-Niamey, 178 p.
- BARRETEAU Daniel et YARO Yacouba, 1997, *Lecture des statistiques scolaires du Burkina Faso, Année 1994-1995*, Les études et documents de l'UERD, n°2, ORSTOM - UERD, Ouagadougou, 95 p.
- BARRETEAU Daniel et DAOUDA Ali, 1998, *Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger. Déscolarisation et formations alternatives*, ORSTOM - Université Abdou Moumouni de Niamey, Paris-Niamey, 216 p.

- BARRETEAU Daniel, BATIANA André et YARO Anselme, 1999, *Évaluation des niveaux des élèves des écoles satellites*, IRD - Université de Ouagadougou, AREB (Atelier de recherche sur l'éducation au Burkina), Ouagadougou, 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, IRD, Ouagadougou, 13 p.
- BARRETEAU Daniel et DIADIÉ Boureïma, 2001, "Emprunts et calques dans le français du Niger : de la nécessité à la créativité", in D. Latin et C. Poirier 2001 (dir.), pp. 177-193.
- BARRETEAU Daniel et YARO Anselme, 2002, "Évaluation des compétences et recherche des déterminants de l'échec scolaire", colloque AREB, Ouagadougou, 19-22 novembre 2002, 28 p.
- BARRY/TRAORÉ Micheline et al., 1998, *Rapport de l'étude sur la consolidation des écoles satellites pour l'amélioration de l'enseignement de base au Burkina Faso*, MEBA, UNICEF, Banque Mondiale, Ouagadougou, 66 p.
- BATIANA André, 1985, *Variation linguistique et comportements langagiers dans la communauté lyèlé*, Thèse de doctorat 3e cycle, Université de Nice, 237 p.
- BATIANA André, 1992a, "Changements et fonctions de langues : remarques sur l'alternance français / langues nationales au Burkina Faso", *Annales de l'Université de Ouagadougou*, vol. V, Série A, Sciences humaines et sociales, pp. 243-258.
- BATIANA André, 1992b, "Chogobit et/ou gros mots. Quelques remarques sur la norme et le lexique du français au Burkina Faso", *Annales de l'Université de Ouagadougou*, vol. V, Série A, Sciences humaines et sociales, pp. 1-15.
- BATIANA André, 1993, "La question des langues nationales au Burkina Faso", *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : état des lieux et perspectives*, Actes du Colloque, Ouagadougou, 2-5 mars 1993, MEBAM (DGINA), Ouagadougou, pp. 14-24.
- BATIANA André, 1998, "La dynamique du français populaire à Ouagadougou (Burkina Faso)", *Francophonies africaines* (A. Batiana et G. Prignitz éd.), Université de Rouen, UPRES-A CNRS 6065, Col Dyalang, pp. 21-33.
- BATIANA André, 2000, "Des maux au malaise des langues nationales", *Cahiers du CERLESHS. Mélanges en l'honneur du professeur Bakary Coulibaly à l'occasion du 25e anniversaire de la création du département de linguistique* (Nikiéma éd.), Université de Ouagadougou, Cahiers du CERLESHS, 2è numéro spécial 2000, pp. 93-106.
- BATIANA André et CAITUCOLI, 1992, "Aspects du multilinguisme au Burkina Faso", *Annales de l'Université de Ouagadougou*, vol. V, Série A, Sciences humaines et sociales, pp. 173-191.
- BATIANA André et KONÉ Batiémoko, 2002, *Évaluation des performances des élèves des écoles satellites*, Rapport d'étude, MEBA (DRDP)-UNICEF, Ouagadougou, 85 p.
- BELLENGER Lionel, 1978, *Les méthodes de lecture*, Que sais-je ? PUF, Paris, 127 p.
- BISSIRI Amadou, 2001, "Le "français populaire" dans le champ artistique francophone. Les paradoxes d'une existence", *Cahiers d'Études africaines*, 163-164, XLI-3-4, École des Hautes Études en Sciences Sociales, pp. 771-782.

- BRANDOLIN Joseph, 1997a, "Note technique: compte rendu d'observation de classes à double flux à Ouagadougou et suggestions de remédiation", MEBA, Ouagadougou, 14 p.
- BRANDOLIN Joseph, 1997b, "Note technique : compte rendu d'observation de classes multigrades et suggestions de remédiation", MEBA, Ouagadougou, 12 p.
- BRETEGNIER Aude, 1996, "L'insécurité linguistique", in D. Robillard, M. Beniamino 1996 (dir.), pp. 903-923.
- CAITUCOLI Claude, 1986, "Le français en Afrique noire et la notion de continuum", communication au deuxième colloque de sociolinguistique de Ouagadougou, mars 1986, 21 p. (non publié).
- CAITUCOLI Claude, 1988, "Passé simple et passé composé dans le *Miel amer* de J.B. Somé", *Annales de l'Université de Ouagadougou*, pp. 265-275.
- CAITUCOLI Claude, 1998, "Francophonie et identité au Burkina Faso : éléments pour une typologie des locuteurs francophones", *Francophonies africaines* (A. Batiana et G. Prignitz éd.), Université de Rouen, UPRES-A CNRS 6065, Col Dyalang, pp. 9-20.
- CAITUCOLI Claude et BATIANA André, 1993, *Le français au Burkina Faso : Rapport final*, Projet CAMPUS, Ouagadougou, 150 p.
- CALVET Louis-Jean, 1987, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Payot, Paris, 294 p.
- CHAUDENSON Robert, 1989, *Vers une révolution francophone ?*, L'Harmattan, Paris, 224 p.
- CHAUDENSON Robert, 1995, "Problèmes de mise au point des tests d'évaluation", in R. Chaudenson 1995 (dir.), pp.169-212.
- CHAUDENSON Robert (dir.), 1991, *La francophonie : représentations, réalités, perspectives*, Institut d'Études Créoles et Francophones, Langues et Développement, Didier Érudition, Paris, 218 p.
- CHAUDENSON Robert (dir.), 1995, *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone*, Paris, CIRELFA - ACCT, Didier Érudition, Paris, 267 p.
- CHAUDENSON Robert (dir.), 1997, *L'évaluation des compétences linguistiques en français. Le test d'Abidjan*, CIRELFA - ACCT, Didier Érudition, Paris, 206 p.
- CONFEMEN, 1999, "L'arbitrage entre extension de la scolarisation et qualité de l'éducation. L'apport du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN", <http://www.Confemen.org/pasec>, 9 p.
- COULIBALY Bakary, 1994, "Interférences et français populaire du Burkina", in C. FÉRAL et F.-M. GANDON 1994 (éd.), pp. 64-69.
- CSEIP, 1996, *Programme des innovations. Double flux et Multigrades*, MEBA, Ouagadougou, 95 p.
- CSEIP, 1999, "Les innovations pédagogiques : la scolarisation à vacations multiples, la scolarisation à cours multiples", MEBA, Ouagadougou, 17p.
- CUQ Jean-Pierre, 1991, *Le français langue seconde. Origine d'une notion et implications didactiques*, Hachette, F.L.E., Paris, 224 p.
- DABIRÉ Micheline, 1990, *Monographie de Bindougoussou, un quartier de Bobo-Dioulasso : manifestations linguistiques et sociolinguistiques*, Mémoire de maîtrise, Université de Ouagadougou, département de linguistique, 67p.

- DAVESNE A., 1989, *Mamadou et Binéta lisent et écrivent couramment*, EDICEF, col. n°12, édition n° 19, Paris, 231 p.
- DAVESNE A., 1990, Les premières lectures de *Mamadou et Binéta*, EDICEF, col. n°12, édition n° 18, Paris, 185 p.
- DAVESNE A., 1993, *Nouveau syllabaire de Mamadou et Binéta à l'usage des écoles africaines*, EDICEF, col. n° 12, édition n° 29, Paris, 81 p.
- DAVESNE A. & GOUIN J., 2000, *Mamadou et Binéta sont devenus grands*, EDICEF, col. n°12, édition n° 6, Paris, 411 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.
- DEP et PAEB, 1998, *Statistiques scolaires 1997/1998*, MEBA, Ouagadougou, 302 p.
- DGAENF, 2001a, *Programmes de Formation pour l'Éducation de Base. Centres d'Éducation de Base Non Formelle (CEBNF), 1ère Année*, MEBA, Ouagadougou.
- DGAENF, 2001b, *Programmes de Formation pour l'Éducation de Base. Centres d'Éducation de Base Non Formelle (CEBNF), 2ème Année*, MEBA, Ouagadougou.
- DGAENF, 2001c, *Programmes de Formation pour l'Éducation de Base. Centres d'Éducation de Base Non Formelle (CEBNF), 3ème Année*, MEBA, Ouagadougou.
- DGAENF, 2001d, *Programmes de Formation pour l'Éducation de Base. Centres d'Éducation de Base Non Formelle (CEBNF), 4ème Année*, MEBA, Ouagadougou.
- DIARRA Boubacar, 1995, *Les méthodes d'apprentissage du français à partir des langues nationales au Burkina Faso. Vers une harmonisation des approches au plan national en vue de faciliter le processus de bilinguisme de transfert chez les élèves de l'école primaire*, Rapport de mission, UNICEF, Ouagadougou, 22 p.
- DIARRA Luc, 1995, *Études des particularités lexicales du français au Burkina Faso. Aperçu typologique des procédés de création. Analyse des procédés de dérivation et de composition*, Rapport de DEA, Université de Ouagadougou, département de linguistique, 114 p.
- DIARRA Luc, 2001, "De l'influence des langues minoritaires dans la création des particularités lexicales du français au Burkina Faso", in D. Latin et C. Poirier 2001 (dir.), pp. 247- 258.
- DIARRA Luc (en préparation), *Endogénéité lexicale du français au Burkina : Fondements linguistiques et sociolinguistiques, perspectives didactiques et lexicographiques*, thèse de doctorat en cours de réalisation à l'Université de Ouagadougou, département de linguistique.
- Dictionnaire de pédagogie*, 1996, Larousse - Bordas, Paris, 288 p.
- Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, Collection "réf.", Nathan - Université, Paris, 1097 p.

- DUMONT Pierre, 1986, *L'Afrique noire peut-elle encore parler français ?*, L'Harmattan, Paris, 167p.
- DUMONT Pierre, 1990, *Le français langue africaine*, L'Harmattan, Paris, 175 p.
- Équipe IFA, 1988, *Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire*, 2e éd., EDICEF-AUPELF, Paris, 442 p.
- FÉRAL Carole (de) et GANDON Francis-Marie (éd.), 1994, *Le français en Afrique noire. Faits d'appropriation*, *Langue française*, n°104, Larousse, Paris, 126 p.
- GALISSON Robert, 1982, "Plaidoyer pour une réhabilitation de la pédagogie en D.L.E.", *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères* (R. Galisson dir.), Langues et apprentissage des langues, L'Harmattan, Paris, pp. 13-38.
- GALTIER G., 1980, *Problèmes dialectologiques et phonographématiques des parlers mandingues*, Thèse de doctorat 3ème cycle, Université Paris VII, 449 p.
- GANDON Francis-Marie, 1988, "Le français-à la manière au Burkina : éléments pour une approche de la conscience linguistique d'une langue approximative", *Lengas*, n° 23, Montpellier, Université Paul Valéry, pp. 7-24.
- GANDON Francis-Marie, 1992, "L'expression de la résidence et de la profession chez les peu ou pas scolarisés du secteur informel", *Bulletin du ROFCAN*, n° 8, pp. 161-213.
- GANDON Francis-Marie, 1994, "Appropriation et syntaxe du français écrit dans la presse de Ouagadougou (Burkina Faso) : prépositions, rection, pronoms", in C. FÉRAL et F.-M. GANDON 1994 (éd.), pp. 70-88.
- GÉRARD Étienne, 1995, "Jeux et enjeux scolaires au Mali : Le poids des stratégies éducatives des populations dans le fonctionnement et l'évolution de l'école publique", in M.-F. Lange et J.-Y. Martin 1995 (éd.), pp. 595-615.
- GÉRARD Étienne, 1999a, "Savoirs cachés, savoirs révélés, savoirs convoités : Perspectives 'maraboutiques' en milieu dioula au Burkina Faso", in É. Gérard 1999 (éd.), pp. 127-140.
- GÉRARD Étienne, 1999b, "Être instruit, en tout cas. Représentations du fait scolaire en milieu urbain (Burkina Faso)", *Variations, Autrepart/Cahiers des Sciences Humaines*, Nouvelle série n°11, pp.101-114.
- GÉRARD Étienne (éd.), 1999, *Les enjeux de l'éducation et des savoirs au Sud*, *Les Cahiers ARES*, n°1, IRD, Bondy, 179 p.
- GUEUNIER Nicole, 1995, "Bases grammaticales d'un test de compétence francophone", in R. Chaudenson 1995 (dir.), pp. 157-167.
- GUISSOU L. BASILE et NIKIÈMA Norbert, 2001-2002, *Consultation sur l'utilisation des langues nationales dans les actes administratifs*, Rapport, MEBA, Ouagadougou, 42 p.
- HAMERS Josiane F. et BLANC Michel, 1983, *Bilinguisme et bilinguisme*, Pierre Mardaga, 2è édition, Bruxelles, 498 p.
- HOUIS Maurice, 1971, *Anthropologie linguistique de l'Afrique noire*, col. SUP, Paris, 230 p.
- ILBOUDO Paul Taryam, 2001, "Présentation succincte de l'éducation bilingue", OSEO, Ouagadougou, 13 p.
- ILBOUDO Paul Taryam, 2002, "L'Éducation bilingue : un continuum éducatif comme alternative au système éducatif de base formelle au Burkina Faso", OSEO, Ouagadougou, 10 p.
- INSD, 1990, *Recensement général de la population. Burkina Faso 1985. Analyses des résultats définitifs*, Ouagadougou, 318 p.

- IPB, *Langage CP1*, guide du maître, Ouagadougou, 160 p.
- IPB, 1988, *Lire au Burkina*, 1^{re} année, Larousse, 131 p.
- JESSUA Claude, 1993, *Étude d'identification des besoins en éducation de base. Opérationnalisation du concept d'éducation de base en ce qui concerne les enfants d'âge scolaire et application aux programmes de l'école primaire au Burkina Faso*, UNICEF, Burkina Faso, 65 p.
- KABORÉ Bernard, 1998, *Les usages et les représentations du français dans la ville de Bobo-Dioulasso*, Rapport de DEA, Université de Ouagadougou, département de linguistique, 58 p.
- KABORÉ Désiré, 1991, *Esquisse sociolinguistique du métissage de deux codes : le mooré et le français (cas de la ville de Ouagadougou)*, Mémoire de maîtrise, Université de Ouagadougou, département de linguistique, 66 p.
- KABORÉ Michel, 1990, *Analyse typologique des fautes et apprentissage du français. Application à une quarantaine de copies d'étudiants sénégalais, nigériens, camerounais et burkinabè*, Mémoire de maîtrise, Université de Ouagadougou, département de linguistique, 69 p.
- KABRÉ Édouard, 1992-1993, *Problèmes liés à l'enseignement du français dans les collèges du Burkina Faso*, Rapport de DEA, Université de Ouagadougou, département de linguistique, 73 p.
- KÉDRÉBÉOGO Gérard, YAGO Zakaria, 1988, *Burkina Faso : Carte linguistique*, CNRST, Ouagadougou.
- KEITA Alou, 1997, "Le français régional : étude des emprunts lexématiques du français au jula", *Langues et Linguistique*, n°23, Sainte-Foy, Université Laval, pp. 31-68.
- KEITA Alou, 1998, "Fantaisie lexicale et néologie : le cas de JJ : presse écrite en français au Burkina Faso", *Le français en Afrique* (Queffélec Ambroise éd.), Francophonies, n°12, *Recueil d'études offert en hommage à Suzanne Lafage*, Didier-Érudition, pp. 153-161.
- KEITA Alou, 2001, "Emprunts du français aux langues nationales : acceptabilité, intégration et traitement lexicographique. Cas du Burkina Faso", in D. Latin et C. Poirier 2001 (dir.), pp.209- 220.
- KLEIN Wolfgang, 1989, *L'acquisition de langue étrangère*, Armand Colin, Paris, 251 p.
- KINDA Auguste, 2000, *Situation linguistique et sociolinguistique des écoliers du cours élémentaire à Koudougou*, Mémoire de maîtrise, Université de Ouagadougou, département de linguistique, 81 p.
- KOBIANÉ Jean-François, 2002, *Ménages et scolarisation des enfants au Burkina Faso: À la recherche des déterminants de la demande scolaire*, Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain, 348 p.
- LAFAGE Suzanne, 1996, "La Côte d'Ivoire : une appropriation nationale du français ?", in D. Robillard, M. Beniamino 1996 (dir.), pp. 587-602.
- LANGE Marie-France, 1998, *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Karthala, Paris, 337 p.
- LANGE Marie-France, 1999, "Les acteurs de l'évolution de l'offre et de la demande d'éducation en Afrique", in É. Gérard 1999 (éd.), pp. 49-63.
- LANGE Marie-France et MARTIN Jean-Yves (éd.), 1995, *Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne*, Cahiers des Sciences Humaines, vol.31, n° 3, pp. 563-763.

- LATIN Danièle et POIRIER Claude (dir.), 2001, *Contact de langues et identités culturelles. Perspectives lexicographiques*, Actes des quatrième Journées scientifiques du réseau "Étude du français en francophonie", AUPELF-UREF, Université Laval, 401 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.
- LIVENAIS Patrick et VAUGELADE Jacques, 1993, *Éducation, changements démographiques et développement*, Quatrième journées démographiques de l'ORSTOM, Paris, 18 et 19 septembre 1991, ORSTOM, Paris, 237 p.
- MAKOUTA-MBOUKOU Jean-Pierre, 1973, *Le français en Afrique noire : Histoire et méthodes de l'enseignement du français en Afrique noire*, Bordas, Paris, 233 p.
- MANESSY Gabriel, 1994a, *Le français en Afrique noire. Mythe, stratégies, pratiques* (Articles colligés et publiés par Michel Beniamino et Claudine Bavoux), URA 1041 du CNRS, Université de la Réunion, L'Harmattan, Paris, 245 p.
- MANESSY Gabriel, 1994b, "Pratique du français en Afrique noire francophone", in C. FÉRAL et F.-M. GANDON 1994 (éd.), pp. 11-19.
- MANESSY Gabriel et al., 1992, "Normes endogènes et normes pédagogiques en Afrique noire francophone", *Multilinguisme et développement dans l'espace francophone* (D. Baggioni et al. éd.), Institut d'Études Créoles et Francophones, Langues et Développement, Didier Érudition, Paris, pp. 43-81.
- MARCELLES Jean-Baptiste, 1981, "Bilinguisme, diglossie, hégémonie : problèmes et tâche", *Langages*, n° 61, pp. 5-11.
- MARTINEZ Pierre, 1996, *La didactique des langues étrangères*, PUF, Que sais-je ? Paris, 126 p.
- MAURER Bruno, 1996, "Continuité et convivialité : utiliser le concept de continuum pour situer les français d'Afrique", in D. Robillard, M. Beniamino 1996 (dir.), pp. 873-885.
- MEBAM, 1993, *Programmes d'enseignement des écoles élémentaires de 1989-1990*, Ouagadougou, 204 p.
- MEBAM, 1994, *Nouveaux programmes d'études pour les ENEP*, Ouagadougou, 27 p.
- MEBA, 1995a, *Programme d'enseignement pour l'éducation de base, cours préparatoires (version provisoire)*, Ouagadougou.
- MEBA, 1995b, *Programme d'enseignement pour l'éducation de base, cours élémentaires (version provisoire)*, Ouagadougou, 102 p.
- MEBA, 1999, *Plan décennal de développement de l'éducation de base [PDDEB]*, Ouagadougou, 97 p.
- MEBA, 2000, *Programme d'enseignement pour l'éducation de base, cours moyen*, Ouagadougou, 187 p.
- MEBA, 2001a, *Programme d'enseignement pour l'éducation de base, cours élémentaire (version provisoire)*, Ouagadougou, 164 p.
- MEBA, 2001b, *Module de formation au bilinguisme de transfert*, Ouagadougou, 41 p.
- MEBA, 2003, *Profils, domaines et contenus de formation en alphabétisation et en éducation de base non formelle*, Ouagadougou, 57 p.
- MEBA et MESSRS, 1996, *Loi d'orientation de l'Éducation*, 31 p.

- MEBA et PAEB, 1998, *La Pédagogie des groupes en lecture. Une action de formation menée avec la circonscription de Ouagadougou 1*, Ouagadougou, 70 p.
- MEBA et PAEB, 1999a, *Programme de dynamisation des classes multigrades. Actes du Séminaire de formation des expérimentateurs*, Ouagadougou, 6-9 décembre 1999, Ouagadougou.
- MEBA et PAEB, 1999b, *Formation à distance des directeurs d'école. Guide du tuteur*, Ouagadougou, 27 p.
- MEBA et PAEB, 2000a, *Orthographe et pédagogie de groupes, Circonscription de Ouagadougou 6, année scolaire 1999 / 2000*, Ouagadougou, 102 p.
- MEBA et PAEB, 2000b, *Rapport général sur le séminaire final du programme expérimental IPB / PAEB de dynamisation des classes multigrades*, Bobo-Dioulasso, 29-31 mai 2000, 15 p.
- MEBA / INEBNF, 2002, *Productions sur l'efficacité des trois phases d'alphabétisation. Étude préparatoire (version d'août 2002)*, Ouagadougou, 110 p.
- Méthode ALFAA Manuel de phonétique pour les écoles bilingues Fãrend gom-biis kaorengo la a goam zãomsg sebre*, OSEO, Ouagadougou, 62 p.
- MICHAELOWA Katharina, 2003, "Améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne : Quelques résultats du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN", Institut d'Économie Internationale de Hambourg, HWWA, http://www.u-bourgogne.fr/GUFNU/afrique/docs/doc_michae.pdf, 8 p.
- MILLOGO Louis, 1993a, "Le français de Yirmoaga", *Le français au Burkina Faso*, Cahiers de linguistique sociale, Collection Bilans et perspectives, Rouen : CNRS, URA 1164 SULDA, pp. 95-102.
- MILLOGO Louis, 1993b, "Création lexicale dans la poésie burkinabè d'expression française : le cas de Jean-Prospér Bazié dans Orphelins des collines ancestrales", *Le français au Burkina Faso*, Cahiers de linguistique sociale, pp. 73-87.
- Module d'élocution Niveau 3*, Méthode ALFAA, Ouagadougou, 51 p.
- NABA Jean-Claude, 1994, *Le gulmancema. Essai de systématisation. Phonologie-Tonologie - Morphophonologie nominale - Système verbal*, Thèse de doctorat, 398 p.
- NACRO Issaka, 1984, *Plurilinguisme et éducation en Afrique. Approche sociolinguistique de la situation en Haute-Volta*, Thèse de 3ème cycle, Paris V, 279 p.
- NACRO Issaka, 1988, "Le français parlé au Burkina Faso : approche sociolinguistique", *Cahiers de linguistique sociale*, n° 13, CNRS-Université de Rouen, pp. 134-146.
- NAPON Abou, 1989, *Langage et école : approche sociolinguistique de la déficience scolaire à Ouagadougou*, Mémoire de DEA, Université de Ouagadougou, département de linguistique, 90 p.
- NAPON Abou, 1992, *Étude du français des non-lettrés au Burkina Faso*, Thèse de doctorat nouveau régime, Université de Rouen, 452 p.
- NAPON Abou, 1993, "Pour un bilinguisme français / langues nationales : propositions glottopolitiques", *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : état des lieux et perspectives*, Actes du Colloque, Ouagadougou, 2-5 mars 1993, MEBAM (DGINA), Ouagadougou, pp. 94-101.
- NAPON Abou, 1994, "L'enseignement du français au Burkina Faso : méthodes et stratégies", *Annales de l'Université de Ouagadougou*, Série A, pp. 23-41.

- NAPON Abou, 1996, "Un cas de conflit linguistique : l'exemple du nuni et du moore à Léo", *Annales de la faculté des Lettres et Sciences humaines de l'Université de Dakar*, pp. 225-242.
- NAPON Abou, 1997, "Les représentations de la langue française à Ouagadougou", *Cahiers du CERLESHS* (Centre d'étude et de recherche en lettres, sciences humaines et sociales), n° 14, pp. 301-316.
- NAPON Abou, 1999, "La dynamique des langues en pays bisa", *Annales de l'Université de Ouagadougou*, vol. XI, Série A, Sciences humaines et sociales, pp. 125-138.
- NAPON Abou, 2001, "Les comportements langagiers dans les groupes de jeunes en milieu urbain. Le cas de la ville de Ouagadougou", *Cahiers d'études africaines*, 163-164, XLI-3-4, École des Hautes Études en Sciences Sociales, pp. 697-710.
- NAPON Abou et BANGALI Marcelline, 2001, *Étude sur le bilinguisme de transfert langue nationale / français dans les écoles satellites au Burkina Faso*, Rapport, UNICEF / Burkina, Ouagadougou, 110 p.
- NGALASSO Mwatha Musanji et PLOOG Katja, 1998, "Le français des écoliers abidjanais : la revanche de la rue sur l'école ?", *Francophonies africaines* (A. Batiana et G. Prignitz éd.), Université de Rouen, UPRES-A CNRS 6065, Col Dyalang, pp. 49-65.
- NIAMÉOGO Anatole, 1995, *L'alphabétisation au Burkina Faso*, MEBAM, Ouagadougou, 64 p.
- NIAMÉOGO Anatole et al., 1994, *Projet sous-régional d'études des politiques d'utilisation des langues nationales dans les systèmes éducatifs. Rapport final du Burkina Faso* (version définitive), MEBAM, Ouagadougou, 201 p.
- NICOLAÏ Robert, 2001, "Exploration dans l'hétérogène : miroirs croisés", *Cahiers d'études africaines*, 163-164, XLI-3-4, École des Hautes Études en Sciences Sociales, pp. 399-421.
- NIKIÈMA Norbert, 1993, "Langues nationales et intérêts de classe au Burkina Faso", *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : état des lieux et perspectives*, Actes du Colloque, Ouagadougou, 2-5 mars 1993, MEBAM (DGINA), Ouagadougou, pp. 131-144.
- NIKIÈMA Norbert, 1995, "Problématique de l'utilisation des langues nationales à l'école dans le contexte du conflit des intérêts de classes au Burkina Faso", *Cahiers du CERLESHS*, n°12, pp. 213-235 [Version remaniée de Nikièma 1993]
- NIKIÈMA Norbert, 1998, "Brève présentation de l'expérimentation et des résultats du programme de scolarisation bilingue accélérée de Nomgana et de Goué", Sortie de la première promotion du programme de scolarisation bilingue accélérée (Cérémonie de présentation des résultats, Nomgana : 3 septembre 1998), 10 p.
- NIKIÈMA Norbert, 1999, "La scolarisation bilingue langue nationale - français comme une formule alternative viable de l'éducation de base formelle au Burkina Faso", Communication à l'Atelier de recherche sur l'éducation au Burkina Faso [AREB], Ouagadougou, 3 décembre 1999.
- NIKIÈMA Norbert, 2000a, "Bibliographie annotée de propos et de prises de position de nationaux sur les langues nationales dans l'éducation au Burkina Faso depuis le projet de réforme de 1979", *Mélanges en l'honneur du professeur Bakary Coulibaly à l'occasion du 25e anniversaire de la création du département de linguistique* (Nikièma éd.), Université de Ouagadougou, Cahiers du CERLESHS, 2è numéro spécial 2000, pp. 107-122.
- NIKIÈMA Norbert, 2000b, "La scolarisation bilingue langue nationale - français comme une formule alternative viable de l'éducation de base formelle au Burkina Faso", *Cahiers du*

- CERLESHS. *Mélanges en l'honneur du professeur Bakary Coulibaly* (Nikiéma éd.), Université de Ouagadougou, Cahiers du CERLESHS, 2è numéro spécial 2000, pp. 123-156.
- NIKIÉMA *et al.*, *Fārend zāmsg sebre 1 Fārend wumds la a gom-biis kaoreng sebre*, OSEO, Ouagadougou, 125 p.
- NIKIÉMA *et al.*, 1992, *Fārend zāmsg sebre 2 Fārend goam la a gulsgo*, OSEO, Ouagadougou, 255 p.
- NIKIÉMA Norbert (avec coll. SAWADOGO Augustin N.), 1996, *L'expérimentation de la méthode ALFAA : bref bilan et perspectives*, Ouagadougou, 28 p.
- NIKIÉMA *et al.*, 2002, *Fārend zāmsg sebre (karen-biig sebre)*, 4è édition, version moore, OSEO, Ouagadougou, 176 p.
- NITIÉMA Hortense, 1990, *Profil sociolinguistique de la ville de Ouagadougou*, Mémoire de maîtrise, Université de Ouagadougou, département de linguistique, 75 p.
- OUÉDRAOGO Youssouf, 1988, *L'enseignement / apprentissage du français dans la situation de bilinguisme/multilinguisme au Burkina Faso*, Thèse de doctorat, nouveau régime, Paris, 306 p.
- OULÉ, Tankie-Dockie, 1989, *L'expression écrite en français à l'école primaire au Burkina Faso : Analyse critique des copies d'élèves de CM2 dans un centre rural (Dapelgo) et dans un centre urbain (Gounghin nord "C", Ouagadougou)*, Mémoire de maîtrise, Université de Ouagadougou, département de linguistique, 73 p.
- OUOBA Bendi Benoît, 1981a, "Introduction des langues africaines dans l'enseignement", *L'Observateur* n° 2048, 12 mars 1981, pp. 8-9, 12.
- OUOBA Bendi Benoît, 1981b, "Introduction des langues africaines dans l'enseignement", *L'Observateur* n°2049, 13-14-15 mars 1981, pp. 6-7.
- OUOBA Bendi Benoît, 2003, *La méthode Tin Tua d'enseignement-apprentissage du français, langue seconde*, Coopération suisse, Ouagadougou, 37 p.
- PAEB, 1996, *La pédagogie des grands groupes au Burkina Faso. Fichier pratique*, MEBA, 81 p.
- PAEB, 1998, *Le travail de groupes dans l'enseignement de base au Burkina Faso*, MEBA, Ouagadougou, 93 p.
- PAEB (avec col. CEPEC International), 2000, *Composante 2, Analyse de programmes, Rapport*, Ouagadougou, 86 p.
- PILON Marc, 2002, "Disparités intra-urbaines en matière de scolarisation : le cas de Ouagadougou", Colloque AREB, Ouagadougou, 19-22 novembre 2002, 16 p.
- PILON Marc et YARO Yacouba (dir.), 2001, *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche*, UEPA, 221 p.
- PILON Marc *et al.*, 2001, "Le Burkina Faso. Politiques éducatives et système éducatif actuel", in M. Pilon et Y. Yaro 2001 (dir.), pp. 99-116.
- PREMIER MINISTÈRE, MEBA et MESSRS, 1994, *Actes des états généraux de l'éducation*, Ouagadougou, 5-10 septembre 1994, 178 p.
- PRIGNITZ Gisèle, 1992, "Approches des registres de langue dans trois romans burkinabè des années 80", Communication au deuxième colloque de littérature de Ouagadougou : *La problématique de la littérature dans les pays du Sahel*, (10-15 février 1992), Bulletin du ROFCAN n° 10, INALF-CNRS, 1996, pp. 93-113.

- PRIGNITZ Gisèle, 1993, "Si tu connais pas gros français-là, tu gagnes pas travaillé", *Cahier de l'institut de Louvain (CILL) n°19*, 3-4, pp.71-84.
- PRIGNITZ Gisèle, 1994, "Rôle de l'argot dans la variation et l'appropriation : le cas du français au Burkina Faso", in C. FÉRAL et F.-M. GANDON 1994 (éd.), pp. 49-63.
- PRIGNITZ Gisèle, 1996a, "Contrastes et paradoxes du Burkina Faso, pays essentiellement multilingue et résolument francophone", in D. Robillard, M. Beniamino 1996 (dir.), pp. 547-564.
- PRIGNITZ Gisèle, 1996b, *Aspects lexicaux, morphosyntaxiques et stylistiques du français parlé au Burkina Faso (période 1980-1996)*, Thèse de doctorat nouveau régime, Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III, 501 p.
- PRIGNITZ Gisèle, 1998, "Indices métalinguistiques d'une compétence en français dans un corpus oral panafricain à Ouagadougou (B.F.)", *Francophonies africaines* (A. Batiana et G. Prignitz éd.), Université de Rouen, UPRES-A CNRS 6065, Col Dyalang, pp. 35-47.
- PRIGNITZ Gisèle, 2001a, "La mise en scène du plurilinguisme dans l'œuvre de Jean-Hubert Bazié. Une représentation de la situation sociolinguistique du Burkina Faso", *Cahiers d'études africaines*, 163-164, XLI-3-4, École des Hautes Études en Sciences Sociales, pp. 795-814.
- PRIGNITZ Gisèle, 2001b, "La notion de sémantaxe à l'épreuve d'un corpus de français parlé au Burkina Faso", *Leçons d'Afrique. Filiations, ruptures et reconstitution de langues. Un hommage à Gabriel Manessy* (R. Nicolai éd.), Afrique et Langage, n°2, Paris, pp. 497-513.
- PROTEAU Laurence, 1995, "Le champ scolaire abidjanais : stratégies éducatives des familles et itinéraires probables", in M.-F. Lange et J.-Y. Martin 1995 (éd.), pp. 635-653.
- QUEFFÉLEC Ambroise, 1994, "Appropriation, normes et sentiments de la norme chez des enseignants de français en Afrique centrale", in C. FÉRAL et F.-M. GANDON 1994 (éd.), pp. 100-114.
- QUEFFÉLEC Ambroise, 2001, "Emprunt ou xénisme : les apories d'une dichotomie introuvable ?", in D. Latin et C. Poirier 2001 (dir.), pp. 283-300.
- ROBILLARD Didier de, BENIAMINO Michel (dir.), 1996, *Le français dans l'espace francophone*, Tome 2, Honoré Champion, Paris, 964 p.
- SANOGO Habibou Baba, 1988, *Profil sociolinguistique des étudiants de l'INSULLA (Université de Ouagadougou)*, Mémoire de maîtrise, Université de Ouagadougou, département de linguistique, 48 p.
- SANOU Bernadette, 1993, "Réforme de l'éducation : bilan d'une expérience d'utilisation des langues nationales à l'école", *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : état des lieux et perspectives*, Actes du Colloque, Ouagadougou, 2-5 mars 1993, MEBAM (DGINA), Ouagadougou, pp. 36-52.
- SANOU Fernand, 1993, "Langues nationales et colonialisme hier et aujourd'hui", *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : état des lieux et perspectives*, Actes du Colloque, Ouagadougou, 2-5 mars 1993, MEBAM (DGINA), Ouagadougou, pp. 102-119.
- SISSAO Alain Joseph, 2001, "La question du métissage dans l'écriture du roman burkinabè contemporain", *Cahiers d'études africaines*, 163-164, XLI-3-4, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, pp. 783-794.
- SOME Jean-Baptiste et al., 1997, *Rapport d'évaluation des innovations pédagogiques (Classes à Double flux et Classes multigrades)*, MEBA, Ouagadougou, 62 p.

- TURI Joseph-G., 1996, "L'emploi du français dans la francophonie du point de vue juridico-constitutionnel", in D. Robillard, M. Beniamino 1996 (dir.), pp. 806-816.
- VERONIQUE Daniel, 1995, "Le développement des connaissances grammaticales en français langue 2 : implications pour une évaluation", in R. Chaudenson 1995 (dir.), pp. 29-45.
- WALD Paul, 1994, "L'appropriation du français en Afrique noire : une dynamique discursive", in C. FÉRAL et F.-M. GANDON 1994 (éd.), pp. 115-124.
- YAMÉOGO Jean-Marc, 1996, *Vers une appropriation syntaxique dans le français parlé au Burkina Faso*, Rapport de DEA, Université de Ouagadougou, département de linguistique, 65 p.
- YARO Anselme, 1993, *Situation linguistique et sociolinguistique de la ville de Koudougou*, Mémoire de maîtrise, Université de Ouagadougou, département de linguistique, 81 p.
- YARO Anselme, 1999, "La perception du coût de l'école dans un village du Burkina Faso", Commission Coopération-Développement, Paris, 29 p.
- YARO Anselme, 2002, "Représentations de l'école par les parents au Burkina Faso", Colloque AREB, Ouagadougou, 19-22 novembre 2002, 16 p.
- YARO Yacouba, 1994, *Pourquoi l'expansion de l'enseignement primaire est-elle si difficile au Burkina Faso ? Une analyse socio-démographique des déterminants et des perspectives scolaires de 1960 à 2006*, Thèse de doctorat, Université Paris I, 391 p.
- YARO Yacouba, 1995, "Les stratégies scolaires des ménages au Burkina Faso", in M.-F. Lange et J.-Y. Martin 1995 (éd.), pp. 675-696.
- YARO Yacouba, 1997, *Environnement familial et dynamique de scolarisation des enfants à Ouagadougou*, Université de Ouagadougou - CRDI - UERD, 29 p.
- ZONGO Bernard, 1988, *Approche comparative et évolutive du français écrit en 6ème et en 3ème au Burkina Faso : l'exemple du collège Saint-Jean Bosco. Descriptions, interprétations*, Mémoire de maîtrise, Université de Ouagadougou, département de lettres modernes, 196 p.

ANNEXES

CODESRIA - BIBLIOTHÈQUE

SOMMAIRE

Les annexes contiennent les questionnaires, des réponses de nos interlocuteurs dont des "vérités de terrain" et des éléments qui complètent des contenus.

Nous les présenterons dans l'ordre suivant :

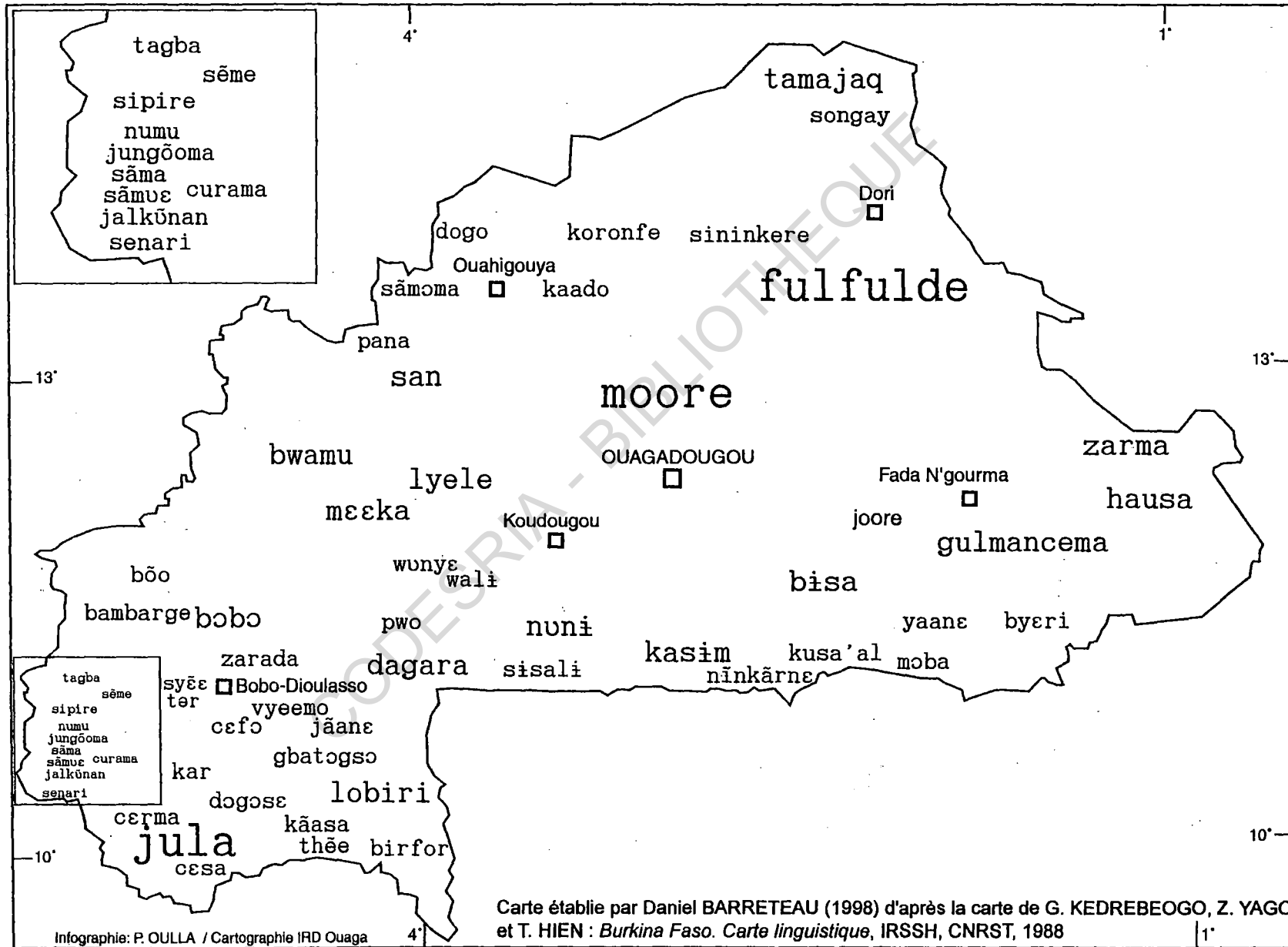
Annexe 1 : Cartes	350
Annexe 2 : Points de vue sur la politique linguistique et les rapports entre le français et les langues nationales dans l'éducation	353
Annexe 3 : Test d'évaluation des compétences en français	376
Annexe 4 : Test d'évaluation des compétences en français. Textes d'élèves	396
Annexe 5 : Enquêtes auprès des Inspections	467
Annexe 6 : Enquête auprès des enseignants	498
Annexe 7 : Pratique du français par les élèves	563
Annexe 8 : Enquête auprès des jeunes déscolarisés	580

ANNEXE 1

CARTES

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

CARTE DES LANGUES DU BURKINA FASO



Carte établie par Daniel BARRETEAU (1998) d'après la carte de G. KEDREBEOGO, Z. YAGO et T. HIEN : *Burkina Faso. Carte linguistique*, IRSSH, CNRST, 1988

CARTE DE LOCALISATION DES ENQUÊTES

BURKINA FASO



352

ANNEXE 2

POINTS DE VUE SUR LA POLITIQUE LINGUISTIQUE ET LES RAPPORTS ENTRE LE FRANÇAIS ET LES LANGUES NATIONALES DANS L'ÉDUCATION

- 2.1. Opinion de Benoît Ouoba
- 2.2. Opinion de d'Issaka Nacro
- 2.3. Opinion de l'équipe burkinabè du projet sous-régional d'étude des politiques d'utilisation des langues nationales dans les systèmes éducatifs (phase I)
- 2.4. Opinion de André Batiana
- 2.5. Opinion de Abou Napon
- 2.6. Opinion de Fernand Sanou
- 2.7. Opinion de Amadé Badini
- 2.8. Les États généraux de l'éducation
- 2.9. Opinion de Daniel Barreteau
- 2.10. Opinion de Basile L. Guissou
- 2.11. Opinion de Norbert Nikiéma
- 2.12. Opinion de Gérard Kédrébéogo

Les originaux étant longs, nous avons résumé ici les points de vue mais de manière à ne pas trop les dénaturer.

2.1. OPINION DE BENOÎT OUOBA

"Vingt ans après les indépendances, l'école continue à être un sanctuaire clos du donner, et le maître un étranger dans le village. Car la langue de l'école n'est ni la langue maternelle de l'enfant, ni celle de son milieu social" (Ouoba, 1981a : 8). Dans un tel milieu scolaire fonctionnant exclusivement avec la langue française, on demande à l'élève de fournir un double effort, soit apprendre des choses nouvelles à travers une langue nouvelle et apprendre cette langue inconnue dans un cadre en discontinuité avec son milieu socioculturel. Conséquence : "l'enfant doit faire face à une adaptation qui n'est pas seulement technique mais aussi psychologique. Il s'agit de recevoir des informations par la lecture et par l'image, de saisir une réalité à travers une médiation qui supplée la perception directe et qui annule l'émetteur vivant" (*ibid.*). Il y a eu une tentative de remédier à cela par une africanisation des manuels et des programmes, mais le problème de fond que constitue le multilinguisme n'a pas été touché.

En regard de cette situation, Ouoba se prononce pour une réforme du système éducatif du pays qui intègre les langues nationales. Elle doit être "un facteur d'équilibre dans le développement intellectuel et psychologique des personnes" et permettre "une saine ouverture sur la modernité". La réforme doit aboutir à la démocratisation de l'enseignement.

La mise en œuvre d'une réforme passe nécessairement par les préalables du choix des langues, du travail linguistique, de la formation des maîtres et de la préparation de l'opinion publique. Pour l'auteur, l'épineux problème des langues à promouvoir s'impose. Mais partant de la conviction que "s'il est une erreur d'imposer une langue à ceux qui ne la parlent pas, il est par contre recommandé que tous les locuteurs se réclamant de la même langue apprennent à lire et à écrire dans un seul et même dialecte" (Ouoba, 1981b : 6). Il préconise l'exploitation rationnelle des dynamiques sociolinguistiques (langues véhiculaires, dialectes) qui permettra de ne pas imposer à un enfant une langue inconnue de lui et de ses parents. Au sujet de la formation des formateurs, on doit tenir compte que "les chances de succès de toute réforme tiennent à l'engagement des agents d'exécution qui sont à la base de l'édifice.

On ne participe pleinement qu'aux œuvres qu'on aime parce qu'on les connaît et qu'on y voit son intérêt" (Ouoba, 1981b : 7). La réussite d'une politique linguistique tient en grande partie à la préparation de l'opinion publique. "L'introduction des langues nationales dans l'enseignement ne doit être ni du snobisme, ni une réaction épidermique face à une situation de fait" (*ibid.*).

2.2. OPINION D'ISSAKA NACRO

Dans sa thèse de doctorat de 3ème cycle soutenue en 1984, Nacro fait une critique de la politique linguistique et éducative du Burkina Faso. Nous l'exposons à travers les incohérences qu'il a fait ressortir de la réforme de 1979-1984.

Cet auteur a relevé l'incohérence sociolinguistique qui "découle du fait que l'entrée des trois langues nationales [soit le moore, le jula et le fulfulde], sur la soixantaine que compte la Haute-Volta, dans la pédagogie éducative ne répond pas à la critique faite à propos de la langue d'enseignement [qu'est le français] dans la mesure où [...] il ne suffit pas qu'une langue soit nationale pour être comprise çà et là sur le territoire de la République. C'est en cela que nous avons eu à dénoncer le mythe de la concordance structurale des langues comme fondement des rapports interlinguistiques qu'entretiennent leurs locuteurs dans l'interaction verbale [...]. On peut alors dire que n'étant pas la langue maternelle des enfants de certaines communautés nationales, les trois langues nationales retenues dans le cadre de la réforme, joueront par conséquent les mêmes fonctions qui ont été reconnues au français, à savoir déracinement social et acculturation linguistique" (p. 246).

Corrélativement à cette incohérence apparaît une incohérence pédagogique : "elle réside dans le fait que l'entrée des trois langues nationales à l'école ne constitue pas une réponse suffisante au problème de discontinuité linguistique entre l'école et le milieu originel dont on accuse le système hérité de la colonisation. L'égalité des chances au succès se pose toujours car les élèves ayant l'une des langues d'enseignement comme véhicule natif sont appelés à se familiariser à l'institution scolaire plus vite que les autres. La discrimination est par conséquent flagrante" (p. 247).

L'auteur note également l'inconvénient de son incohérence politique : "en effet, en l'absence d'une politique clairement définie, quel crédit les populations pourront-elles accorder à l'entrée des langues nationales à l'école ? C'est

pourquoi les préjugés demeureront tant que cette question n'aura pas trouvé de réponse" (p. 47).

Enfin, "la réforme [...] n'a pas résolu [...] la dualité, quant à la finalité, qui oppose l'alphabétisation à la scolarisation classique. Le langage pose toujours problème. En effet, en optant pour une éducation des populations rurales dans leurs langues respectives dont la grande majorité reste tenue à l'écart de la pédagogie scolaire, on aboutit à maintenir la même distance entre l'école et l'éducation rurale conçue en langues nationales qui n'offre aucune perspective de promotion pour les gens concernés" (p. 248).

En plus de cette incohérence sociale, Nacro termine son propos par la persistance des problèmes interlinguistiques dans la réforme. "Ils portent sur le transfert à l'intérieur du périmètre scolaire de la diglossie existant entre les langues nationales et le français. En d'autres termes, l'entrée des trois langues nationales à l'école met-elle fin à l'opposition, au plan de la pratique sociale des langues, entre le français, le moore, le jula et le fulfulde ?" (p. 249).

En conséquence, il dégage cinq nécessités en réaction aux incohérences constatées. La nécessité socio-éducative tient au fait que "pour être faite uniquement en langue française, l'école a rejeté la grande majorité de la population qui ne parle pas cette langue sur le périmètre appauvri du travail manuel et de la campagne" (p. 254). Alors que l'analphabétisme constitue un frein à la pleine participation de toute la population au développement du pays. En outre, il faudrait éviter de répéter les mêmes erreurs en ajoutant à l'acculturation par le français, celle par l'intermédiaire de certaines langues nationales. Cette nécessité pédagogique donne suite à la nécessité culturelle où il est question de préserver l'identité culturelle des différentes ethnies, dont les langues représentent le miroir, ou de respecter la diversité nationale. La nécessité politico-économique voudrait que l'école participe de la démocratie (en évitant la construction de sociétés antagonistes) et du développement. Enfin, au nom de l'ouverture du pays sur l'extérieur, la nécessité de la langue française s'impose.

À la suite de ces analyses, Nacro formule des propositions glottopolitiques dans le cadre d'un projet éducatif fondé sur la participation du patrimoine linguistique national à la pédagogie scolaire à côté de la langue française. Il propose un modèle de "trilinguisme fonctionnel" qui comporte une première langue maternelle ou régionale, une seconde langue nationale (qui pourrait être le moore, le jula ou le fulfulde) et une langue étrangère (le français). Pour la

mise en œuvre du modèle au primaire, il suggère que chaque enfant acquière des connaissances de base par le biais de sa langue maternelle, mais indique à cet effet qu'il faudrait une certaine sélection selon les grandes tendances de l'intercompréhension entre les diverses communautés linguistiques (ce qui limiterait le caractère étranger de la langue pour l'apprenant). Il pourrait donc s'agir de la langue la plus dominante de sa région. L'initiation à la langue française devrait se faire selon une pédagogie différenciée en commençant par le français oral. Au secondaire et au supérieur, il propose à chaque apprenant l'un ou l'autre des trois véhiculaires, mais comme objet d'une matière à option (pour éviter une tripartition du pays) enseignée de manière fonctionnelle (conformément aux fonctions sociales qu'il assume dans la réalité). Pour faire fonctionner efficacement les deux types de bilinguisme, Nacro propose de tendre, par le français, vers la mise en place d'un modèle d'alphabétisation-conscientisation qui jette des passerelles entre le système scolaire et l'éducation rurale. Nous terminons l'exposé de la proposition de cet auteur en soulignant que selon lui, l'enseignement d'une langue nationale qui ne porte pas sur la culture des auditeurs devrait retenir la notion d'instruction publique car celle d'éducation, en incluant des éléments aussi bien moraux, idéologiques que spirituels, conduirait à l'ethnocide et à la perte de l'identité culturelle.

2.3. OPINION DE L'ÉQUIPE BURKINABÈ DU PROJET SOUS-RÉGIONAL D'ÉTUDE DES POLITIQUES D'UTILISATION DES LANGUES NATIONALES DANS LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS (phase I)

Après un diagnostic de l'utilisation des langues nationales dans les systèmes éducatifs formel et non formel du pays, l'équipe préconise une politique linguistique visant à utiliser les langues nationales dans tout le système éducatif où elles s'ajouteraient au français. Il s'agit d'y accorder une place importante aux langues nationales en en faisant des langues de l'école, en leur accordant une promotion et en leur donnant un statut. Cette politique, qui intègre le souci d'une meilleure exploitation possible du bilinguisme du pays, souhaite son "développement intégral". "Dans un contexte plurilingue comme le Burkina Faso, il nous paraît difficile de conférer à toutes les langues le statut de langue nationale à titre égal si on est d'accord avec l'affirmation suivante : 'tout comme l'hymne national est le symbole de toute la nation, une langue nationale devrait symboliser une unité linguistique nationale. Une langue nationale est une langue qui est connue sur tout le territoire national et qui couvre les besoins de communication des populations.'" (Niaméogo *et al.*, 1994 : 176). Convaincue

que "malgré les difficultés de tous ordres, il serait indispensable d'opérer un choix de langues à consacrer comme langues nationales sur la base notamment de leur représentativité au plan national" (Niaméogo *et al.*, 1994 : 177), l'équipe a proposé la consécration du moore, du jula, du fulfulde et du gulmancema comme langues "nationales" du Burkina Faso.

2.4. OPINION D'ANDRÉ BATIANA

"On peut seulement remarquer qu'il n'y a pas une politique linguistique clairement définie au Burkina Faso" et "les différentes tentatives d'introduire les langues locales dans les systèmes éducatifs et les expériences parcellaires resteront une sorte de balbutiement tant qu'une volonté politique réelle ne prendra pas le mal à sa base" (1993 : 23). Selon Batiana, tout commence par la disposition légale ("La langue officielle est le français. Une loi fixe les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales") qui témoigne sans doute d'"une attitude floue de la part des différents dirigeants vis-à-vis des langues burkinabè" (p. 16).

Néanmoins, il en fait une lecture en trois hypothèses (pp. 16-18). La première hypothèse suppose une timidité des pouvoirs politiques ayant dirigé le pays. En disant que toutes les langues des communautés ethniques sont des langues nationales, "on peut y voir une timidité, un malaise même chez les dirigeants qui n'osent pas faire de distinction entre les langues de peur de provoquer un irrédentisme linguistique" (réaction d'une communauté contre l'imposition d'une langue qui lui est étrangère) pouvant se manifester par une perte de l'électorat ou une rébellion. On préfère rester prudent par le *statu quo* au nom du pouvoir.

La deuxième hypothèse suppose une volonté politique de donner du poids à toutes les langues à des fins politiques : "en effet, reconnaître à toutes les langues le statut de langue nationale, ce serait un acte qui reconnaîtrait chaque communauté ethnolinguistique dans sa particularité en même temps qu'il lui donnerait un sentiment nationaliste". Mais l'auteur note immédiatement qu'un tel argument ne tient pas la route car "reconnaître la particularité d'un individu ou d'une communauté ne signifie pas qu'on l'exclut d'un ensemble. De même, parler d'une entité ne signifie pas qu'on ignore l'hétérogénéité".

Selon la troisième hypothèse, Batiana invoque le comportement suivant : "laissons la nature faire son boulot, après on verra". On ferait donc confiance à

la nature chargée de décanter la situation. "Alors, on n'aura plus qu'à reconnaître le mérite des langues les plus dynamiques et à les confirmer". Si tel était le cas, il trouve que ce serait pécher aussi bien par naïveté que par timidité : "s'il est vrai que dans toute situation de plurilinguisme certaines langues perdent de la vitalité au profit d'autres langues qui deviennent plus importantes, il est tout aussi vrai que cela peut prendre énormément de temps" (p. 17). Même si cela était prévisible, "on peut se demander si c'est raisonnable pour l'un des pays les plus pauvres au monde d'attendre [...] ce moment pour introduire les langues nationales dans l'éducation en vue d'associer tous les citoyens au développement" (pp. 17-18). Il faudrait donc accepter que dans un pays fortement diversifié sur le plan linguistique, définir une politique linguistique implique des choix (toujours problématiques).

Pour ce faire, il propose une typologie des langues burkinabè, en fonction de leur poids démographique, de leur rôle et de leur dynamique. Il distingue ainsi trois types de langues : des langues majoritaires (moore, jula, fulfulde) des langues importantes mais sur le plan régional et des langues à fonction grégaire. À son sens, les langues majoritaires devraient avoir un statut de "langues nationales" : "tout comme l'hymne national est le symbole de toute la nation, une langue nationale devrait symboliser une unité linguistique nationale. Une langue nationale est une langue qui est connue sur tout le territoire national et qui couvre les besoins de communication des populations" (pp. 15-16). Et le français devrait avoir celui de la 61ème langue burkinabè et de "langue nationale officielle" du Burkina Faso. Il précise que "de cette façon, on contribuerait à la démystifier davantage, ce qui favoriserait encore son apprentissage. En effet, tant que le français sera toujours perçu comme la langue du Blanc, du modernisme et bien d'autres jugements de valeur, l'enseignement des langues nationales tels le moore et le jula, paraîtra toujours folklorique pour ceux qui parlent le français et marginalisant pour les adultes ruraux qu'on alphabétise" (p. 22).

Il conclut son propos sur le fait que "l'avenir des hommes, des peuples et des nations tend de plus en plus vers le brassage, les échanges vers l'union même. Les hommes se rencontrent de plus en plus, et il est important que pour tout homme de ne pas être en marge de cette mouvance. C'est pourquoi, le français, parce qu'il fait partie de ces langues qui permettent à des hommes de pays divers et de races différentes de se rencontrer, devrait être introduit dans les programmes d'alphabétisation à côté des langues nationales, surtout qu'il correspond à une aspiration réelle des populations alphabétisées." (pp. 22-23).

2.5. OPINION D'ABOU NAPON

Pour Napon, depuis l'expérience malheureuse de la réforme de 1979-1984, rien n'a été fait dans le pays en vue de la promotion des langues nationales à l'école. L'attitude de l'État burkinabè est aujourd'hui défaitiste.

Dans le pays (Napon, 1993 : 96-100), l'institution scolaire entretient un conflit social entre les paysans et les fonctionnaires et creuse le fossé entre les non-scolarisés et les lettrés. L'éducation formelle apparaît comme le seul moyen de profiter des bienfaits des sociétés modernes, lesquels ne peuvent être acquis que grâce à la connaissance de la langue française. Il faut aller à l'école pour pouvoir prétendre à un emploi rémunéré ou à une promotion sociale.

De l'éducation non formelle qui fait appel aux langues locales, Napon (1993 : 96) pense que "l'alphabétisation, loin de promouvoir ces langues, vise plutôt à augmenter la productivité des producteurs". Elle est sélective en ne s'adressant qu'au monde rural. "Cette politique a plutôt contribué à accentuer l'écart qui existait entre la zone rurale (utilisation des langues nationales) et la zone urbaine (propriété du français). Comment peut-on prétendre valoriser une langue en l'imposant seulement à une partie de la population ?" (p. 96). "Les désertions très fréquentes enregistrées dans les classes d'alphabétisation sont révélatrices du sentiment de frustration qu'éprouvent les auditeurs : manque d'intérêt pour une langue qui ne leur permet pas de communiquer dans tous les secteurs" (*ibid.*). Si des néo-alphabètes refusent de se présenter à l'alphabétisation en langues nationales, c'est parce qu'ils veulent plutôt apprendre le français comme les fonctionnaires. À son sens, pour que les langues nationales ne soient pas rejetées dans leur promotion, il faut que leur apprentissage concerne tout le monde, soit les fonctionnaires et les paysans. "Il apparaît donc que l'alphabétisation fonctionnelle en langues nationales a une fonction symbolique au Burkina Faso. Elle ne change en rien le statut ni le rôle des langues nationales dans ledit pays et confine les alphabétisés dans leur communauté d'origine en les empêchant du même coup de s'ouvrir à la modernité" (p. 97).

La situation ainsi analysée l'a conduit à faire des propositions (pp. 97-98). "Pour que les langues nationales soient perçues comme les instruments d'une promotion collective, il faut les utiliser simultanément dans l'alphabétisation des adultes et dans l'éducation primaire. Cette simultanéité devrait empêcher de considérer les langues locales comme des langues au rabais utilisées

uniquement par les laissés-pour-compte de l'éducation scolaire. Elle éviterait, dans la mesure où il y aurait convergence de finalité, une rupture entre adultes et enfants et renforcerait la cohérence et la puissance d'initiative de chaque communauté. Cette alphabétisation devrait être accompagnée d'une initiation à la langue française, ce qui nous permettrait d'avoir deux systèmes de communication complémentaires : les langues nationales serviraient à la connaissance du patrimoine culturel et à sa perpétuation, le français serait la langue de communication internationale et d'ouverture à la modernité" (p. 97).

L'auteur reconnaît pourtant que la mise en œuvre d'une telle politique n'est pas facile "en raison du multilinguisme qui caractérise le pays". Il propose donc, à court ou à moyen terme, "une alphabétisation régionale" qui ne prétend pas résoudre la diglossie des langues mais aménager un "transfert des langues nationales vers les langues modernes". Elle doit être complémentaire à l'école ou jeter des passerelles entre l'alphabétisation des adultes et le système formel. Dans cette éducation bilingue français – langue régionale, chaque apprenant devrait apprendre à lire et à écrire dans la langue dominante de sa localité, médium qui pourrait être une matière d'enseignement à partir de la troisième année du primaire jusqu'au secondaire. À long terme, Napon envisage une alphabétisation au niveau national (dans des langues nationales officialisées) qui "défend l'idée selon laquelle la promotion des langues nationales passe nécessairement par leur officialisation" (p. 99). Il requiert donc un État de bilinguisme officiel français – langues nationales. Mais du fait des enjeux sociolinguistiques, il trouve que le choix du moore et du jula comme "solution la moins mauvaise" n'aurait aucune chance de réussite tout en restant convaincu qu'en définitive, "la promotion des langues nationales passe par l'officialisation d'une seule langue nationale à travers laquelle tous les Burkinabè se reconnaissent" (*ibid.*).

2.6. OPINION DE FERNAND SANOU

Pour F. Sanou (1993), les arguments solides en faveur de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement sont d'ordre technico-pédagogique et socio-politique. En Afrique, tous les projets de réforme éducative partent d'un diagnostic d'inefficacité des systèmes éducatifs hérités de la colonisation, le taux élevé des échecs scolaires, notamment au primaire, étant invariablement imputé aux méthodes pédagogiques jugées inadaptées au contexte socioculturel. Souvent, c'est la langue utilisée à l'école, la langue du

colonisateur dans la plupart des cas, qui est tenue pour responsable de la situation. Alors, on recourt aux langues des communautés africaines comme outils ayant une efficacité pédagogique.

Sur le plan socio-politique, l'utilisation des langues nationales représente pour les États qui en font l'option la marque de souveraineté politique vis-à-vis de l'ancienne puissance coloniale et une affirmation de leur identité culturelle jadis niée par le colonisateur. Précisément, à travers la suppression des langues dites "vernaculaires" à l'école. Pendant cette pratique éducative qualifiée de "génocide culturel" par des auteurs comme Abdou Moumouni, le bilinguisme (présence simultanée dans les territoires occupés de la langue étrangère et des langues autochtones) n'était en fait qu'"un drame linguistique" (Albert Memmi, cité par l'auteur, p. 106) à telle enseigne que le colonisé entreprenait d'écartier sa langue infirme, la cachant de la vue des étrangers. La réaction par une politique linguistique visant à désaliéner les Africains en mettant l'accent sur leurs propres langues était compréhensible. Mais il se trouve que des Africains ont récusé une telle politique non seulement sous la période coloniale mais également après les indépendances. Cette attitude, paradoxale d'un certain point de vue, se justifie pourtant. Si dans les congrégations et confessions religieuses de Freetown, d'Accra, de Cape Coast et de Lagos, les Africains réclamaient une éducation post-primaire et académique qui ait le même contenu que l'éducation des Blancs, plutôt que d'accepter une éducation agricole et pratique ou empreinte d'objectifs religieux, c'est qu'ils avaient perçu que "l'éducation était un enjeu important en même temps que le facteur déterminant du changement des rapports de domination entre colonisateurs et colonisés" (p. 113).

Selon F. Sanou, si après les indépendances et aujourd'hui toujours, des Africains se sont opposés et s'opposent à l'introduction de leurs langues dans les systèmes éducatifs, c'est que "pour les individus, la situation coloniale n'a pas beaucoup changé, sinon par la couleur des nouveaux maîtres dont l'éducation coloniale a permis l'émergence et la prise du pouvoir dans leur pays. Il y a en ce moment [...] un certain 'colonialisme interne' du fait qu'au sein de chaque société africaine indépendante, un groupe restreint d'individus décide du présent et de l'avenir d'autres groupes et leur impose sa vision du monde, les critères de répartition du produit national fixés à son seul avantage. Partout en Afrique, ce sont les diplômes scolaires qui déterminent la position sociale et politique des individus. Plus ces diplômes se rapprochent des diplômes occidentaux, plus ils confèrent à leurs détenteurs du prestige et des

avantages sociaux. Le travail manuel et agricole ne fait pas (bien) vivre son homme, et, surtout, ne lui permet pas d'avoir un rôle politique décisif dans la société dirigée par les détenteurs de diplômes scolaires travaillant dans les bureaux – les bureaucrates – cette nouvelle classe produite par l'école moderne. Ce sont les bureaucrates qui affectionnent les réformes scolaires mettant l'accent sur l'utilisation des langues nationales – et aussi la production manuelle [...]. Exactement comme les réformateurs coloniaux qu'eux-mêmes avaient combattus, il n'y a pas si longtemps [...]. La suspicion ne peut que naître au sujet des intentions réelles des réformateurs (génération culturelle ou ghettoïsation des masses populaires) lorsqu'ils proposent aux masses des langues qu'eux-mêmes fuient comme la peste." (pp. 114-118). Alors, "ce qui est en cause ici c'est la manipulation des langues nationales à des fins de domination coloniale (celle qu'une minorité exerce sur une majorité, quelle que soit l'identité de cette minorité ou de cette majorité et quelle que soit l'époque, hier comme aujourd'hui et, peut-être, demain)" (p. 102).

Néanmoins, cet auteur conclut sur les recommandations d'un colloque de l'UNESCO (1986) proclamant que "le droit à la langue comprend aussi bien le droit à être alphabétisé dans la langue maternelle que le droit à accéder, par l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues de communication internationale, aux progrès scientifiques et techniques à l'échelle mondiale. On doit insister tout particulièrement sur l'utilité que présente, pour l'acquisition optimale des facultés langagières, un pluralisme précoce, pratiqué avant l'étape du développement intellectuel et linguistique où l'apprentissage d'une langue autre que la langue maternelle se heurte à des difficultés croissantes" (pp. 118-119). Pour cela, il préconise d'inverser la stratégie d'apprentissage des langues : "D'un point de vue technique, donc, la stratégie adoptée par les gouvernements africains pour introduire les langues nationales dans l'éducation devrait être revue et inversée. Il faudrait plutôt commencer tôt l'apprentissage de la langue internationale pour en assurer la maîtrise, étant donné que la compétence linguistique de l'enfant dans sa langue maternelle est pratiquement assurée à son entrée à l'école, et étant donné aussi que, pour diverses raisons, une majorité d'élèves ne poursuivront pas leur scolarisation au-delà du niveau primaire et n'auraient donc pas eu le temps de maîtriser la langue internationale si elle était introduite tard dans le système éducatif primaire." (p. 119).

2.7. OPINION D'AMADÉ BADINI

Selon Badini (1993 : 121), au Burkina Faso, "d'une manière générale, depuis la colonisation jusqu'avec l'indépendance politique, le français n'a jamais cessé d'attirer des adeptes au point de conquérir aujourd'hui un 'véritable statut social', du fait de sa stabilité, de sa commodité et de son caractère de plus en plus véhiculaire interethnique indispensable au maintien ou à l'établissement de l'unité nationale. On assiste donc à une espèce de vernacularisation du français qui est de surcroît la langue de l'État. Quelle aubaine est-on tenté de dire !". Théoriquement [...], l'emploi 'populaire' du français, dans le contexte national (multiethnicité) et international du Burkina Faso, a atteint un seuil de non-retour" (p. 129).

"Alors un problème se pose : faut-il au nom du coût éventuel (plus clamé que rigoureusement évalué et programmé dans le temps et dans une perspective comparative) de l'entreprise qui consisterait en la généralisation de l'apprentissage du français, se refuser de voir la réalité en face et imaginer les solutions conséquentes ?" (p. 121). L'auteur répond à la question non sans se justifier. "D'abord, à propos de l'unité nationale, force est de reconnaître que l'État burkinabè ne coïncide pas exactement avec la 'Nation' burkinabè. L'histoire de l'ex-Haute-Volta a fait qu'il y cohabitent des ethnies diverses, voire différentes qui, non seulement ont conservé leurs originalités respectives mais encore continuent de revendiquer leur identité paisiblement les unes à côté des autres" (p. 126).

"Est-ce une absurdité qu'une langue non encore parlée par la majorité d'une population puisse servir de ciment à l'unité nationale ? Nous ne le pensons pas d'autant que, dans le cas précis du Faso, aucune langue nationale en soi ne mobilise systématiquement la majorité des Burkinabè" (p. 126). Il affirme que "la thèse selon laquelle le français induirait une aliénation culturelle ou une acculturation est très contestable pour être convaincante. En effet, l'équation parler une langue et assimiler la culture correspondante est loin d'être nécessaire et permanente. On dirait même que l'engouement d'une population pour une langue étrangère donnée tiendrait de la capacité pour celle-là (qui la parle) de préserver l'originalité de sa culture, de sa visée sur le monde et à lui donner ainsi le pouvoir de maintenir et de traduire son sens de la différence quitte pour cela à ce qu'elle y introduise des variances" (p. 123).

Cet auteur ne nie pas la valeur de l'alphabétisation dans les langues nationales, tant sur les points de vue pédagogique que socio-économique, même s'il reste sceptique quant à son aspect culturel. Il considère ce point de vue comme "fausse solution ou solution insuffisante à la question du bilinguisme au Burkina Faso en tant qu'il justifierait la présence simultanée de langues nationales et le français avec les mêmes forces, conditions d'une réelle et sincère cohabitation" (p. 125). "La multiplicité des langues nationales, leur représentativité internationale particulièrement réduite, les problèmes pédagogiques, politiques, économiques, culturels et humains de leur généralisation au niveau même national par le truchement de l'institution scolaire... renforcent l'intérêt qu'on aura à "nationaliser" le français au Burkina Faso" (p. 129).

En outre, la cohabitation du français et des langues nationales, "désormais irréversible, pose en dernier ressort un grave problème multisectoriel de développement compte tenu surtout qu'elle participe de la bipolarisation de la société : la masse qui est réduite à l'utilisation des langues nationales et l'élite (politique, administrative, judiciaire, scientifique et économique) qui tire sa puissance entre autres, de la maîtrise du français" (p. 120).

En fin de compte, Badini pose que "c'est l'histoire et les faits qui imposent [...] le statut de langue nationale au français. Ici plus qu'ailleurs les volontés subjectives se révèlent vaines pour orienter le cours des choses. La réalité est là, implacable ! L'autre réalité tout aussi implacable est celle qu'imposera une certaine évolution du français" (p. 129). Il pense que "l'exigence du Burkina contemporain à propos de la question fondamentale des langues est que la langue française, de son statut de langue officielle, doit évoluer vers celui de langue nationale à côté des autres langues nationales sinon au dessus d'elles" (p. 126). "En matière de bilinguisme, il s'agira de réussir la cohabitation entre le français "standard", langue de l'institution scolaire et par conséquent de la promotion sociale et intellectuelle (son statut actuel) et le français "burkinabè" comme véhicule interethnique favorable au maintien de l'unité nationale ; entre la langue de l'État et des relations internationales et la langue de "vernacularisation" ou de "véhicularisation" (p. 128). L'adoption du français comme langue nationale impliquerait des mesures pratiques indispensables.

"La mesure pratique la plus urgente reste cependant, pour le français national, la mise en forme d'un lexique fonctionnel garantissant la capacité de la langue à prendre en compte tous les aspects de la culture locale et ceux de la vie moderne (exigences du développement). Une analyse de l'évolution de la

grammaire viendrait s'ajouter dans la perspective de déterminer les transformations possibles qui tiennent compte de l'usage sans gêner pour autant la compréhension. Ainsi, le français 'langue nationale burkinabè' ne sera pas pour autant un français au 'rabais'. Il sera forcément un français 'localisé' dans son champ lexical mais qui concernerait les structures grammaticales du français standard afin d'être intelligible pour tous les locuteurs de la langue [...]. Vu sous cet angle, l'alphabétisation en langue française pourrait être sérieusement envisagée et associée à l'institution scolaire" (p. 130).

2.8. LES "ÉTATS GÉNÉRAUX DE L'ÉDUCATION"

Les *États généraux* notent que, nonobstant l'importance théorique qu'ont les langues nationales dans les discours officiels et pour l'alphabétisation fonctionnelle des adultes, "les langues nationales demeurent marginalisées dans l'activité administrative, socio-économique et politique nationale et les dispositions de la Loi fondamentale sur les langues sont insuffisantes pour favoriser leurs chances de promotion véritable." (Premier ministre, MEBA et MESSR, 1994 : 92). À la suite d'un diagnostic de chaque sous-secteur du système éducatif, les *États généraux* ont formulé des perspectives et des recommandations (Premier ministre, MEBA et MESSR, 1994 : 141-142) pour une promotion véritable des LN et qui soit au profit du système éducatif.

Notamment, "la définition et la mise en place d'une politique claire de promotion des langues nationales", "l'officialisation dans l'immédiat et aux côtés du français, des trois langues nationales de large communication appartenant aux trois familles de langues représentées au Burkina Faso, en attendant que les études typologiques permettent l'officialisation d'autres langues". Soit le moore, le jula et le fulfulde, langues à consacrer comme "langues nationales officielles". "La promotion d'un environnement social et administratif favorable à l'utilisation pratique des langues nationales", "l'initiation à la transcription des langues nationales des lettrés en français prioritairement ceux travaillant avec le monde rural, en vue de faciliter leur participation à la formation des alphabétisés, à la production des documents de vulgarisation, ainsi qu'à la création d'une littérature écrite dans les langues nationales" et "la production de journaux étatiques dans les langues nationales". "L'organisation du non formel devrait viser une complémentarité des deux sous-systèmes, formel et non-

formel (passerelles à aménager d'un sous-système à l'autre)" (Premier ministère, MEBA et MESSR, *opt. cit.* : 94).

2.9. OPINION DE DANIEL BARRETEAU

Face à la crise des systèmes éducatifs des pays multilingues et, singulièrement, ceux en voie de développement, selon Barreteau (1998b), trois politiques sont possibles : (1) *statu quo* avec respect de l'ordre international établi, (2) réforme radicale fondée sur une centralisation nationaliste, (3) décentralisation et respect des minorités. Mais avant d'effectuer des choix, avant de les mettre en œuvre, avant de les généraliser, il est impératif d'être averti en la matière et d'agir en conséquence.

Barreteau (1998b : 33) constate que "les difficultés qui minent le parcours vers l'instauration de politiques linguistiques et éducatives 'nouvelles' proviennent soit d'une méconnaissance de la situation ou d'une sous-estimation (plus ou moins délibérée) des problèmes (politiques, techniques et financiers), soit d'une 'remédiation' sans commune mesure avec l'état du système éducatif, soit, enfin, d'une mise en œuvre inadéquate ou inconséquente de projets de réforme".

À son sens (1998a : 28), l'introduction des langues nationales dans les systèmes éducatifs, qui entre dans la question générale de la rénovation des méthodes d'enseignement, se heurte toujours à quatre problèmes fondamentaux : "sensibiliser les populations aux questions de langue et d'éducation tout en essayant de comprendre leurs attentes et leurs aspirations (sur le plan national comme sur le plan local où seraient menées les expérimentations) ; définir des objets et établir une programmation (à court, moyen et long terme) en soupesant de manière rationnelle les espoirs et les risques, les avantages et les inconvénients, les coûts et les bénéfices d'une nouvelle politique linguistique et éducative ; progresser dans l'élaboration et la mise à disposition de matériel didactique dans les langues nationales (ou bilingues) en quantité et en qualité suffisante ; effectuer de réelles expérimentations afin de montrer de manière convaincante les résultats (positifs et/ou négatifs) de l'apprentissage des langues maternelles ou des langues nationales et ses effets sur l'acquisition du français".

Pour les réformes en Afrique, "les préalables politiques sont à considérer au sens large, à savoir comment concilier les aspirations des populations et les

choix gouvernementaux, tout en bénéficiant d'aides extérieures (indispensables)" (1998b : 33). Bien que la question du statut des langues nationales soit importante, trop d'expériences malheureuses dans le passé ont certainement refroidi un grand nombre de responsables politiques qui n'arrivent plus à percevoir l'intérêt socio-économique et politique des réformes. "En tout état de cause, il faut bien souligner que les gouvernements prennent rarement de décision en la matière, qu'ils préfèrent en rester au *statu quo* plutôt que de soulever des tempêtes pour des bénéfices incertains" (1998a : 21).

Toutefois, l'auteur (1998b : 36) estime qu'"une alternative serait de ne plus s'accrocher à des politiques extrémistes et utopiques (le strict respect de l'ordre international ou l'aspiration vers une centralisation nationaliste) mais de s'en tenir strictement à *des aménagements, modérés et progressifs*¹³⁸, tenant compte des situations et de l'acquis des expériences passées". Les solutions résideraient dans une culture multilingue de l'éducation, une acceptation réaliste des situations de multilinguisme, dans un multilinguisme "raisonnable" ou une juste complémentarité entre les langues nationales et les langues étrangères ; autrement dit, dans des choix de politique judicieux

Afin de résoudre la question épineuse de l'introduction des langues nationales dans les systèmes éducatifs en Afrique, éviter la "guerre scolaire" ou la "guerre des langues" et instaurer une paix des langues et un développement harmonieux des systèmes éducatifs, Barreteau (1998a : 28-29) en appelle à un changement de comportement de tous les partenaires de l'éducation (Africains, africanistes, linguistes engagés, instances internationales...) :

1. "Les discours de la francophonie sur le respect des minorités culturelles devraient être tempérés ou sinon mis en conformité avec un réel soutien pour le développement des langues et des cultures africaines en complémentarité avec le français" ;
2. "Les discours passionnés de linguistes convaincus de la nécessité absolue d'introduire les langues nationales dans les systèmes éducatifs ne devraient pas ignorer certaines réticences provenant d'expériences passées qui n'ont pas été toujours très concluantes" ;
3. "Tous ceux qui ont peur des langues nationales devraient sans doute modérer leurs inquiétudes dans la mesure où les projets d'introduction des langues nationales dans les systèmes éducatifs ne sauraient être généralisés

¹³⁸ Souligné par l'auteur.

de manière brutale, sans l'assentiment populaire, et que, d'autre part, ces expériences ne modifieraient en rien les possibilités d'accès aux langues internationales mais devraient plutôt les faciliter" ;

4. "Les voix des populations devraient certainement être davantage entendues, dans toute leur complexité, ce qui pose la question aux chercheurs d'adapter leurs méthodes d'enquête aux réalités du terrain." ;

5. "Dans une politique de décentralisation, des choix pourraient être faits au niveau des provinces, voire des départements. Ces choix devraient être formulés clairement par des organes régionaux, en prenant attache avec les structures étatiques et les ONG préoccupées par les questions d'éducation, de formation et de communication" ;

6. "Attendre tout de l'État, qu'il définisse un statut des langues, qu'il formule une politique linguistique et qu'il fournisse les moyens pour mettre en œuvre ces nouvelles orientations, n'est certainement plus de saison !".

Selon lui, l'avenir de l'éducation en Afrique réside, pour une part, dans le choix d'un "bilinguisme fonctionnel équilibré". Précisément, d'une politique qui maintiendrait une langue de communication internationale (français, anglais ou arabe...), le développement privilégié d'une langue unitaire (lorsque la situation sociolinguistique établit son existence) et une plus grande considération des langues minoritaires.

Enfin, il propose des expériences à tenter où les langues nationales auraient un rôle à jouer, de manière à créer une véritable synergie avec les programmes d'alphabétisation et de communication : ne plus considérer les écoles expérimentales uniquement comme des écoles rurales d'autant que cela donne l'impression d'une école à deux vitesses. Dans le sens d'une chaîne d'enseignement des langues nationales, faire des expériences d'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les langues maternelles dans le préscolaire ou, sinon, au cours des premiers mois de la scolarité ; dans les écoles bilingues, enseigner les langues nationales jusqu'à la fin du primaire ; enseigner les langues, partout où cela sera possible et souhaité, dans les cours de fin de cycle (CM2, 3ème, terminale) ; introduire comme option, des épreuves en langues nationales aux examens (Certificat d'études primaires, Brevet d'études du premier cycle, Baccalauréat) ; développer des formations professionnelles après chaque cycle (et non pas introduire une formation pré-professionnelle dans les écoles primaires) ; donner un minimum de formation linguistique générale aux élèves des écoles normales (phonologie, morphologie, syntaxe)

mais aussi une formation spécifique sur les langues qu'ils devront enseigner ; développer l'enseignement des (grandes) langues nationales dans les programmes audiovisuels, y compris sur des chaînes internationales (RFI, TV5...).

2.10. OPINION DE BASILE L. GUISSOU

Selon cet auteur, en limitant la langue officielle à la seule langue française, on exclut un pan entier de la population de toute dynamique concrète de développement. Il faut donc aller à la promotion des LN. Même si aucune loi n'a fixé "les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales" comme édicté dans la constitution du 02 juin 1991, "il est certain qu'aucun Burkinabè n'est à priori, opposé à la promotion et à l'officialisation de nos langues nationales (Guissou dans Guissou & Nikièma, 2001-2002 : 6).

"La forte demande populaire en matière d'alphabétisation est la preuve de l'intérêt véritable porté à l'éradication de l'analphabétisme dans notre pays." (*ibid.*). À son avis, la nécessité ou non de la lutte contre l'analphabétisme n'est plus un débat : le débat porte plutôt sur la meilleure démarche pour réussir l'élimination rapide de l'analphabétisme. Mais "Croire ou faire croire aujourd'hui que le Burkina Faso peut alphabétiser tous ses citoyens dans la langue française relève soit de l'ignorance, soit de la mauvaise foi." (Guissou & Nikièma, 2001-2002 : 7). Il est temps de faire un choix stratégique afin que l'école réponde à la conception de l'éducation issue de la "déclaration de Ouagadougou" au sortir de la semaine d'action mondiale en faveur de l'éducation de base, le 23 février 2000 : "En conséquence, les participants à l'atelier engagent l'État à offrir une éducation fondée sur les systèmes de valeur et les modes de vie du Burkina Faso en vue de former des citoyens confiants défendant collectivement et individuellement l'autonomie de pensée et d'action, un système éducatif qui donne aux enfants du Burkina Faso la capacité de faire face aux défis sociaux, économiques et technologiques du nouveau millénaire. Cette éducation doit être centrée sur l'individu et s'appuiera sur la diversité de la culture burkinabè, la richesse et le dynamisme des langues...libérer les enfants, les jeunes et les adultes de toute domination mentale et psychologique...Adopter une politique réelle en faveur de l'introduction des langues nationales dans le système de l'éducation de base ; renforcer les liens entre foyer/communauté et école..." (dans Guissou & Nikièma, 2001-2002 : 7-8).

Selon Guissou (p. 10), "Réussir la mise en œuvre d'une politique linguistique qui permette la pleine participation de tous les citoyens, à tous les niveaux où se discute et se décide le destin collectif sera la clé qui ouvre la voie du développement 'auto-centré' et 'auto-entretenu', tant recherché jusqu'à présent.". Avec les expériences passées et présentes d'utilisation des LN dans l'éducation et les multiples études, analyses et propositions techniques déjà existantes, le Burkina détient "un capital scientifique important" pour réussir la conception et la mise en œuvre d'une véritable politique linguistique. Des "solutions pratiques et opératoires" existent. "Par le bas" où se constate "une dynamique nationale de défense et de promotion des langues nationales, "les populations ont toujours su assumer et gérer positivement le multilinguisme" (pp. 10-11) : il faut exploiter la gestion naturelle de la pluralité des langues. "Par le haut", "Le seul choix politique de déclarer les quatre (04) langues nationales (dioula, fulfuldé, gǔlmancema et moore) comme langues officielles ouvrira de toutes nouvelles perspectives de promotion économique et sociale à tous les Burkinabè." (p.11).

Pour terminer, Guissou (Guissou & Nikiéma, 2001-2002 : 7) trouve que "La langue française reste et restera pour les [Burkinabè] une des langues d'ouverture au monde extérieur. Elle ne peut pas, et ne doit même pas, marginaliser les langues nationales, au point de les exclure totalement des sphères administratives et politiques".

2.11. OPINION DE NORBERT NIKIÉMA

Selon Nikiéma (dans Guissou & Nikiéma, 2001-2002 : 20), afin que "des mots ou autres slogans à la mode tels que 'démocratie', 'éducation pour tous', 'développement pour tous et par tous', 'participation'... [...] ne servent pas qu'à meubler ou à donner du tonus à une phraséologie politique creuse, il est indispensable de promouvoir et de valoriser les langues nationales pour en faire des outils de développement et de participation démocratique.". Au demeurant, "Les conséquences néfastes de l'utilisation exclusive du français dans les secteurs clés de la vie nationale sont incalculables". "Au niveau de l'accès à l'information, la grande majorité du pays est totalement coupée de l'actualité nationale et internationale pertinente, de la conduite des affaires publiques, etc. Le peu d'information qui passe en langues nationales dans les médias est globalement succinct et insuffisant et surtout de mauvaise qualité ; Au niveau de l'interaction avec l'administration, la population non francophone est

largement analphabète et ignore tout de ce qu'il faut chercher et de où le chercher dans les services administratifs." Le citoyen non francophone analphabète connaît certes certains de ses devoirs (payer l'impôt...) mais ne connaît pas ses droits et ne sait pas comment les défendre ou les faire valoir. [...] Le citoyen non francophone est largement handicapé dans sa participation au développement et au débat démocratique." (p. 19).

"La promotion de langues nationales par leur officialisation aux côtés du français vise donc, essentiellement, la (traduction en termes concrets de la volonté politique de) participation plus efficace du plus grand nombre à la vie publique et au développement du pays ainsi que l'accès du plus grand nombre aux pouvoirs et aux ressources nationales. (p. 20)¹³⁹.

"Un examen à froid des objections à l'utilisation des langues nationales du Burkina nous convainc qu'il n'y a plus aujourd'hui d'argument décisif contre l'emploi des 'langues nationales' (= les langues des autochtones) du Burkina dans toutes les sphères de la vie nationale, y compris le système éducatif formel" (Nikiéma, 1995 : 213). Pour démontrer cela, Nikiéma (1993 :133-137) a développé plusieurs contre-arguments.

Du point de vue de cet auteur, le pays doit s'intéresser aux LN auxquelles les masses paysannes restent attachées malgré l'importance du français. Elles ont bel et bien une efficacité technique et pédagogique et sont capables de véhiculer le progrès. Selon lui, avec "l'éducation bilingue", "les langues nationales n'interdisent nullement l'accès aux langues internationales" et ne sauraient être un ghetto pour les Burkinabè.

Nikiéma pense que la question de l'unité nationale dans la promotion des LN revêt une grande importance, mais "Elle est toutefois plus complexe qu'on ne veut parfois la présenter et ne saurait se ramener à la seule question de langues". À son avis, une politique linguistique et éducative au Burkina accordant une place importante aux LN ne saurait, *a priori*, favoriser une balkanisation du pays, déjà marqué par un fort taux de bilinguisme et une émergence de langues véhiculaires burkinabè : il y a une interaction suffisamment importante entre les multiples groupes socio-ethniques et une certaine tolérance des autres.

¹³⁹ Souligné par l'auteur.

Dans une telle politique, cet auteur estime qu'il faut opérer un choix de langues mais précise que "Le choix de telles ou telles langues pour telle(s) fonction(s) dans l'éducation aujourd'hui n'est pas une interdiction de s'intéresser aux autres langues, de les écrire, de les enseigner, etc. L'État choisit seulement, compte tenu de ses moyens, de s'investir dans un certain nombre de langues dont le poids démographique est tel qu'elles permettent d'atteindre le maximum de gens possible. C'est plutôt l'absence de choix qui serait contraire à toute rationalité dans la gestion de ressources limitées".

Du point de vue de Nikiéma (1993 & 1995), il faut savoir opérer par stratégie pour évoluer d'une phase faite de refus, d'objections ou de scepticismes à une phase d'acceptation voire de revendication des langues locales à l'école. "C'est une erreur tactique que de vouloir dès le départ mettre les langues nationales à la place du français aux premières années de l'école. Il faut d'abord introduire les langues nationales à des niveaux ou dans des secteurs où elles ne sont pas perçues comme une menace, par exemple comme matières facultatives au certificat d'études primaires élémentaires, au BEPC, au bac, à l'université... Au même moment, il faut multiplier des expérimentations [...] qui contribueront à transformer les rapports jusque là conflictuels entre le français et les langues nationales. Progressivement, la peur des langues nationales s'estompera ; les préjugés défavorables diminueront ; l'efficacité des langues nationales au plan pédagogique s'affirmera et s'imposera comme une réalité incontournable. Les mentalités seront alors prêtes pour accueillir les langues nationales dès les premières heures de la scolarisation" (Nikiéma, 1993 : 142-143).

En plus de l'éducation formelle, il y a l'administration. Selon Nikiéma (Guissou & Nikiéma, 2001-2002 : 14), "L'utilisation des langues nationales dans l'administration vise avant tout à rapprocher véritablement l'administration de l'administré en levant en particulier la barrière linguistique que constitue, pour la plupart des citoyens, l'utilisation effective du français.". Les plus pertinents secteurs d'activités de l'administration concernés par la perspective sont par exemple l'administration générale, la justice, la santé et la vie politique :

Tenant surtout compte de ce qui est connu de la situation linguistique du pays et de la politique générale du gouvernement en matière de gouvernance et en matière d'éducation (ou de ce qu'on pense qu'elle est à travers les prises de position et les pratiques en vigueur comme la décentralisation et la régionalisation, la loi d'orientation de l'éducation), Nikiéma (Guissou & Nikiéma, 2001-2002 : 22-34) propose des principes de politique linguistique, des critères

d'officialisation et des langues à officialiser. À son sens, la politique linguistique du Burkina doit être guidée par un certain nombre de principes directeurs dont les suivants : "faire de la participation du plus grand nombre et de l'égalité des chances d'accès aux ressources un objectif absolu", "rejeter toute politique d'exclusion et/ou d'imposition", "opter pour le plurilinguisme dans le cours terme", "respecter et mettre à profit des stratégies endogènes de gestion du multilinguisme", "promouvoir le bilinguisme additif". Quant aux critères d'officialisation, il donne le poids démographique, la couverture démographique, la véhicularité et la fonction d'intégration régionale. Enfin, il propose la démarche consistant : au "maintien du statut de 'langue nationale' à toutes les langues de communautés burkinabè" ; à l'"élévation du fulfuldé, du jula, et du mooré au rang de 'langues officielles étatiques' aux côtés du français" ; à l'"élévation des langues dominantes aux niveaux départemental, provincial ou régional, parlées par au moins 40% de la population, au rang de 'langues départementales / provinciales / régionales officielles"'. Et le modèle se veut une politique instaurant une complémentarité entre les langues officielles et non officielles d'une part et entre les langues officielles provinciales ou régionales et les langues officielles étatiques d'autre part. Tout simplement, entre toutes les langues du pays. Le français y devient une langue "partenaire", perdant seulement son exclusivité traditionnelle.

2.12. OPINION DE GÉRARD KÉDRÉBÉOGO

Le contenu de ce passage provient d'une interview de Kédrebéogo que nous avons réalisée le 1er octobre 2003.

Dans les États d'Afrique francophone, il y a des résistances aux systèmes éducatifs, l'école étant toujours perçue par les communautés comme un phénomène étranger. On se demande toujours à quoi elle conduit. Les intellectuels africains vivent et pensent avec des points de vue extérieurs à leur société. En somme, on a l'impression que le poids de la colonisation est toujours bien effectif.

Pourtant, si nous voulons avancer, il faut une politique linguistique et éducative où l'enseignement commence d'abord par les langues nationales, le français ou l'anglais (pour l'ouverture sur l'extérieur) ensuite. Au Burkina Faso, 14 langues nationales sur un total de 59 (sans le français), soit 23,7%, sont quotidiennement parlées par 91% de la population. C'est dire que 45 LN

(76,3%) sont parlées par 9% des Burkinabè. Chacune des 14 langues majoritaires devrait avoir une fonction officielle au niveau provincial ou régional. Mais les langues à plus large communication, soit le fulfulde, le jula et le moore, devraient avoir une fonction officielle au niveau national. Bien entendu, toutes les autres langues serviraient au niveau local (fonction non officielle).

Les pratiques langagières au Burkina Faso sont multilingues (pratiques de plusieurs langues) et s'accompagnent de tolérance. Les populations burkinabè, de façon tacite, consciente ou inconsciente, ont trouvé une manière non conflictuelle de gérer le multilinguisme et/ou la diversité des communautés. Dans cette gestion, les langues assument leur fonction identitaire et utilitaire, chacune ayant un champ d'usage défini. C'est ainsi que dans le pays, les populations émigrées issues d'ethnies majoritaires ou non, tout en réservant leurs propres langues aux échanges intra-ethniques, apprennent les langues des autochtones pour pouvoir communiquer : souvent, elles ne cherchent pas à dominer linguistiquement leurs "hôtes", même si elles représentent une ethnie majoritaire. Certaines populations émigrées abandonnent même leurs langues au profit de celles localement dominantes. Cette situation sociolinguistique est à exploiter pour asseoir une politique linguistique, pour "servir au mieux chaque communauté". "La diversité n'est pas contraire à l'unité" et "on doit créer l'unité nationale par la diversité linguistique". Pour que les choix linguistiques soient acceptés, il faut veiller à ce que les langues choisies ne soient pas perçues comme dominant les autres, plus utiles que les autres... Tel est le problème à surmonter. Mais en réalité, le problème de l'acceptation des choix en matière de politique linguistique réside bien moins au niveau des masses que des intellectuels, des fonctionnaires, des politiciens.

En matière de politique linguistique au Burkina, le principe démocratique veut que les moyens d'accéder aux langues sélectionnées (français et LN) soient donnés aux populations. Mais le service public ne pouvant s'occuper de toutes les langues, les communautés devraient prendre le relais. Et elles doivent être encouragées à entretenir leur langue.

Pour finir, Kédérébéogo pense qu'il est important de tenir à sa propre langue, d'aller vers une école multilingue : "Il est possible de faire de l'école un produit de la société". Le regard de l'élite doit changer, "les intellectuels doivent se décoloniser mentalement". Mais tout repose sur la volonté politique, indispensable, et sur l'intérêt général, à privilégier.

ANNEXE 3

TEST D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN FRANÇAIS

Extrait de CHAUDENSON Robert (dir.), 1997, *L'évaluation des compétences linguistiques en français. Le test d'Abidjan*, Paris, CIRELFA-ACCT, Didier Érudition, pp. 111-133.

TEST D'ÉVALUATION

1. COMPRÉHENSION ORALE

Exercice A

Q1 : Quel âge as-tu ?

Q2 : Tu habites où ?

Q3 : Depuis quand y habites-tu ?

Q4 : Est-ce que tu es allé(e) dans d'autres villes / villages ?

Q5 : Est-ce que tu aimes l'école ?

Q6 : Qu'est-ce qui te plaît (ou pas) à l'école ?

Q7 : Quel est ton jeu préféré ?

Q8 : Qu'est-ce que tu aimes bien manger ?

Q9 : Qu'est-ce que tu fais pendant les vacances ?

Q10 : Quel travail voudrais-tu faire plus tard ?

CODESRIA BIBLIOTHEQUE

Exercice B

Voici une image. On va te proposer une série de phrases (concernant cette image). À toi de voir si elles correspondent à cette image. Réponds par vrai ou faux.

Voici un premier exemple :

- "Il y a un homme et des femmes sur cette image"

- "Faux".

P1 : On voit derrière un buisson une petite maison qui possède plusieurs fenêtres.

V / F

P2 : La petite fille qui passe porte une jupe et un chapeau.

V / F

P3 : La jeune fille passe à toute allure en voiture.

V / F

P4 : Il y a un arbre et un buisson derrière la dame qui vend des fruits.

V / F

P5 : Les fruits que la marchande vend sont posés par terre.

V / F

P6 : La vendeuse propose des bananes qu'elle a déposées dans une cuvette.

V / F

P7 : La petite écolière qui dit bonjour en levant le bras marche pieds nus.

V / F

P8 : La marchande vend plusieurs sortes de fruits.

V / F

P9 : La vendeuse salue l'écolière en lui faisant un signe de la main.

V / F

P10 : La jeune fille à la mobylette achète des fruits à la marchande.

V / F



2. PRODUCTION ORALE

Exercice C. Réponds aux questions ou effectue les tâches qu'on te demande.

Q1 : Qu'est-ce que tu as fait hier ?

Q2 : Qu'est-ce que tu feras dimanche ?

Q3 : À toi de me poser deux questions différentes et qui, bien sûr, ne soient pas celles que je viens de poser.

Q4 : Imagine une fin pour les phrases suivantes :

Jean s'achètera une voiture s'il...

S'il gagnait à la loterie, Jean...

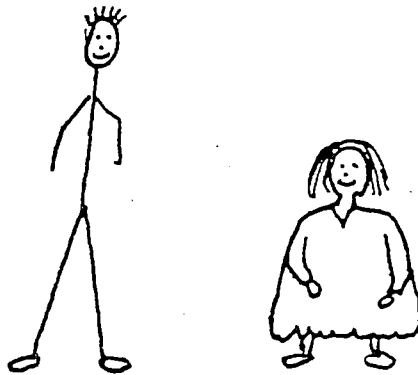
Q5 : Explique comment on fait pour aller à pied de l'école jusque chez toi ?

Q6 : Termine la phrase suivante :

Elle met le couvercle sur la marmite pour que ...

Q7 : Après avoir bien regardé Jean et Marie, les deux personnages représentés, complète la phrase suivante :

Jean est grand que Marie, mais il est gros.



Exercice D

Raconter l'histoire présentée par les images.

Il faut bien raconter l'histoire et non pas seulement décrire les images.

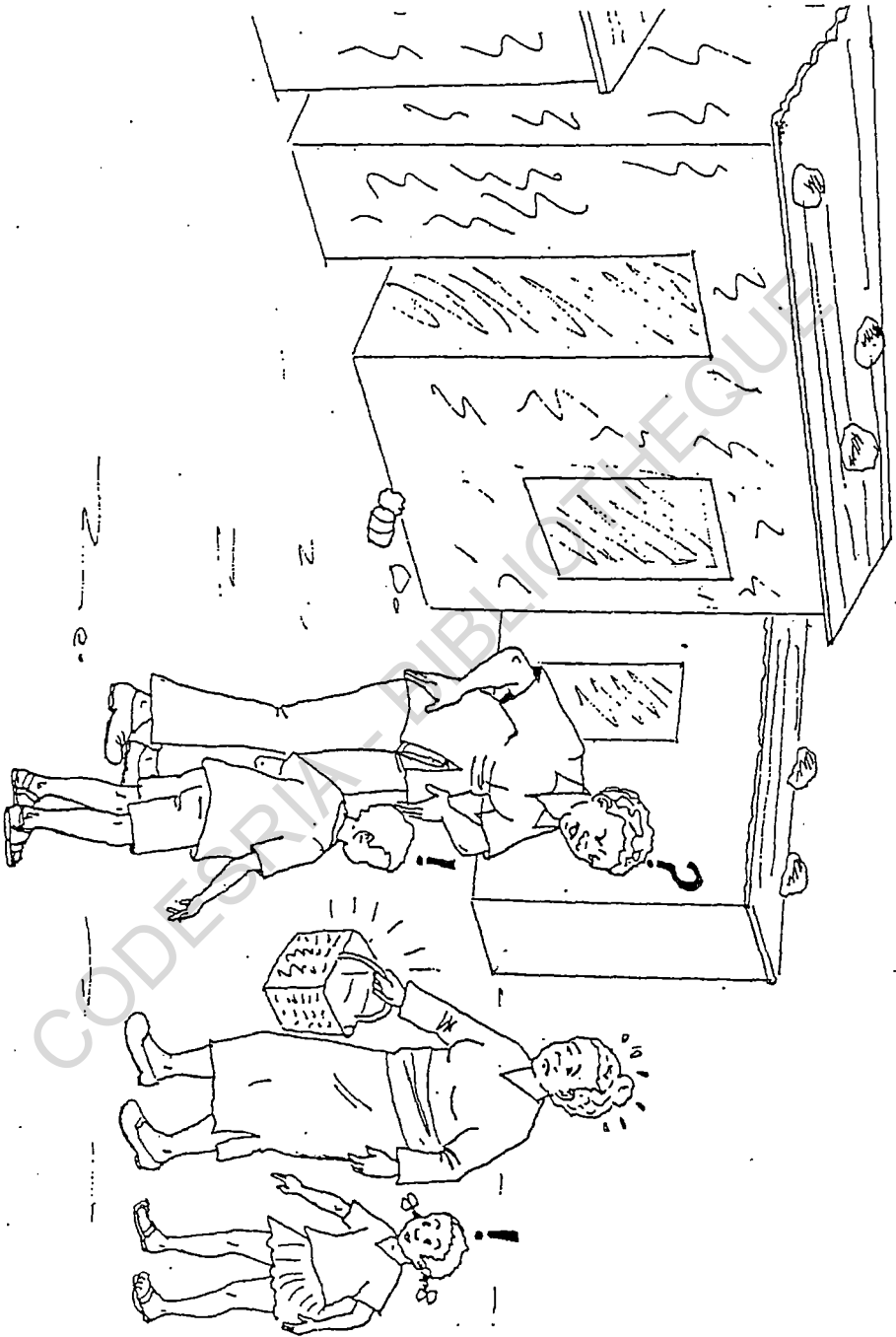
Le récit doit durer de 3 à 5 minutes.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE



Exercice D1





Exercise D3

3. COMPRÉHENSION ÉCRITE

Exercice E

Compléter le texte en proposant un mot et un seul pour chacun des blancs marqué par

Hier, mes parents ont appelé un menuisier pour réparer une porte qui grinçait, mais quand il est, il s'est aperçu qu'il avait oublié tous ses chez lui. Alors, il est pour les Après avoir repris sa boîte, il est revenu chez mes Mais mon père avait réussi à réparer porte seul. Alors, il l'a renvoyé en disant qu'il n'avait plus de lui. De plus, le pauvre monsieur qui s'était dérangé pour rien, s'est la jambe en tombant. malchance !

CODESRIA - BIBLIOTHÈQUE

Exercice F

Mets une croix dans la case qui te paraît convenir.

Pendant que Jean se rendait à l'école ce matin, il y a eu un accident dans la rue. Une voiture a renversé un cycliste. Celui-ci est tombé et a été blessé. Deux policiers sont arrivés et ont demandé à Jean et à un autre témoin ce qu'ils avaient vu. Jean a dit que l'accident était de la faute du cycliste, mais l'autre a accusé le conducteur de l'auto. Pour savoir ce qui s'est passé et connaître la vérité, il faudra que les policiers trouvent d'autres témoins et les interrogent.

Q1 : Donne un titre à ce texte :

- Un accident entre deux voitures
- Un cycliste est renversé par une voiture
- Un camion renverse un cycliste

Q2 : Que s'est-il passé ?

- Le cycliste a été tué.
- Le conducteur de la voiture a été blessé.
- Le cycliste a été blessé.
- Il n'y a pas eu de blessé.

Q3 : Les policiers ont interrogé un seul témoin :

- vrai
- faux
- ne sait pas

Q4 : Jean a accusé le conducteur de l'auto d'être responsable de l'accident.

- vrai
- faux
- ne sait pas

Q5 : Les policiers n'ont pas besoin d'interroger d'autres témoins pour connaître la vérité :

- vrai
- faux
- ne sait pas

4. PRODUCTION ÉCRITE

Exercice G : Marquer d'une croix, parmi les quatre propositions, celle qui permet de compléter la phrase.

Q 1 : Je trouve dangereux de le plein d'essence en fumant une cigarette.

- ferai
- faisais
- faire
- fais

Q 2 : Si tu dois être opéré, il ne faut ni boire manger.

- ni
- ne
- pour
- sans

Q 3 : J'ai passé toute enfance en Afrique.

- ma
- mon
- son
- leur

Q 4 : Si tu as très mal aux dents, il faut vraiment que tu chez le dentiste.

- vas
- ailles
- iras
- aller

Q 5 : J'espère que tu demain.

- pourrais partir
- as pu partir
- pouvais partir
- pourras partir

Q 6 : J'ai cueilli plusieurs fruits. J' ai donné deux à mon petit frère.

- en
- lui
- y
- les

Q 7 : Je n'ai pas du tout aimé le livre tu m'as prêté.

- qui
- que
- dont
- où

Q 8 : J'ai oublié apporter mes affaires.

- à
- pour
- d'
- lui

Q 9 : Ils connaissent bien l'Angleterre parce qu'ils ont vécu pendant dix ans.

- en
- y
- là
- n'

Q 10 : L'avion a atterri à Paris 13 heures 31 minutes et il repartira pour Londres vers 16 heures.

- à
- vers
- dans
- jusqu'à

Exercice H

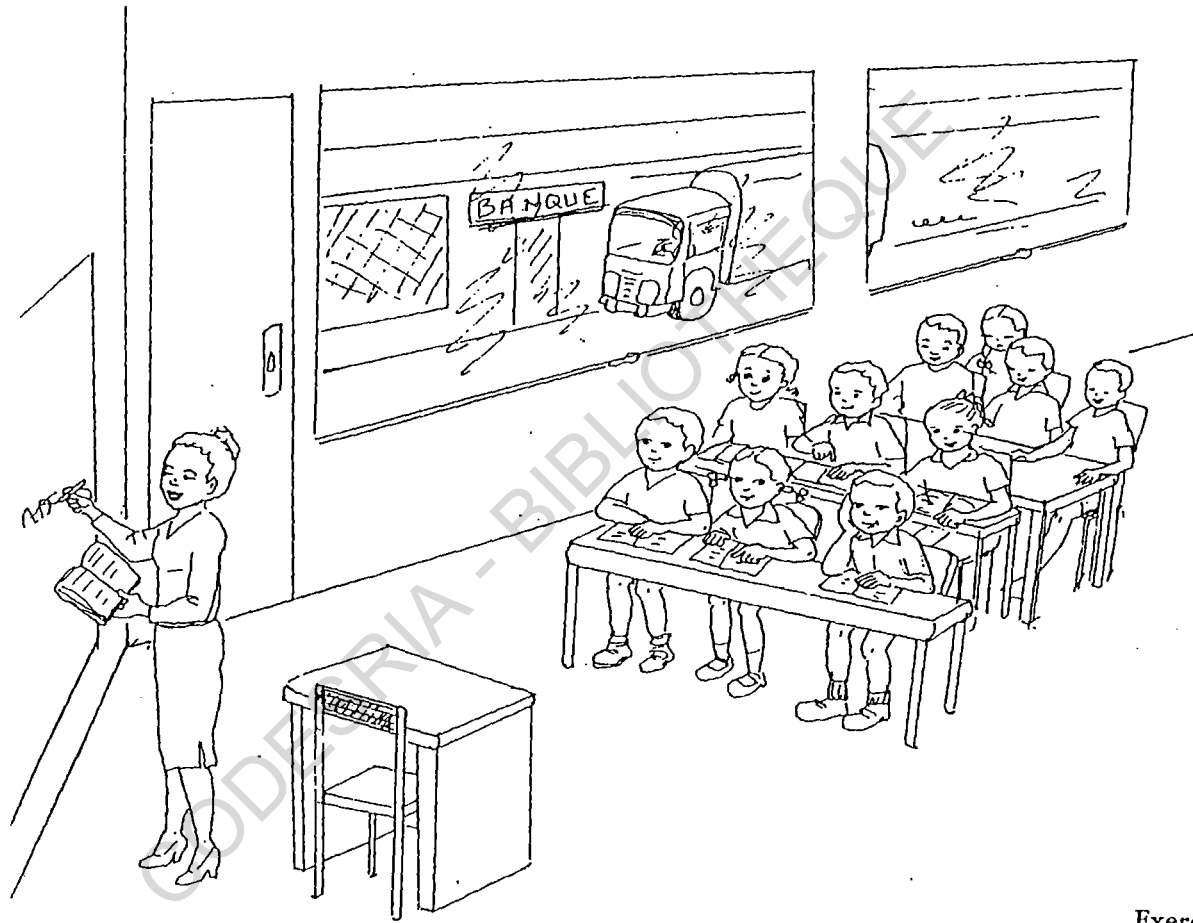
Raconter l'histoire présentée par les images.

Il faut raconter l'histoire et non pas se contenter de décrire ce qu'il y a sur les images.

Il faut penser à mettre la ponctuation.

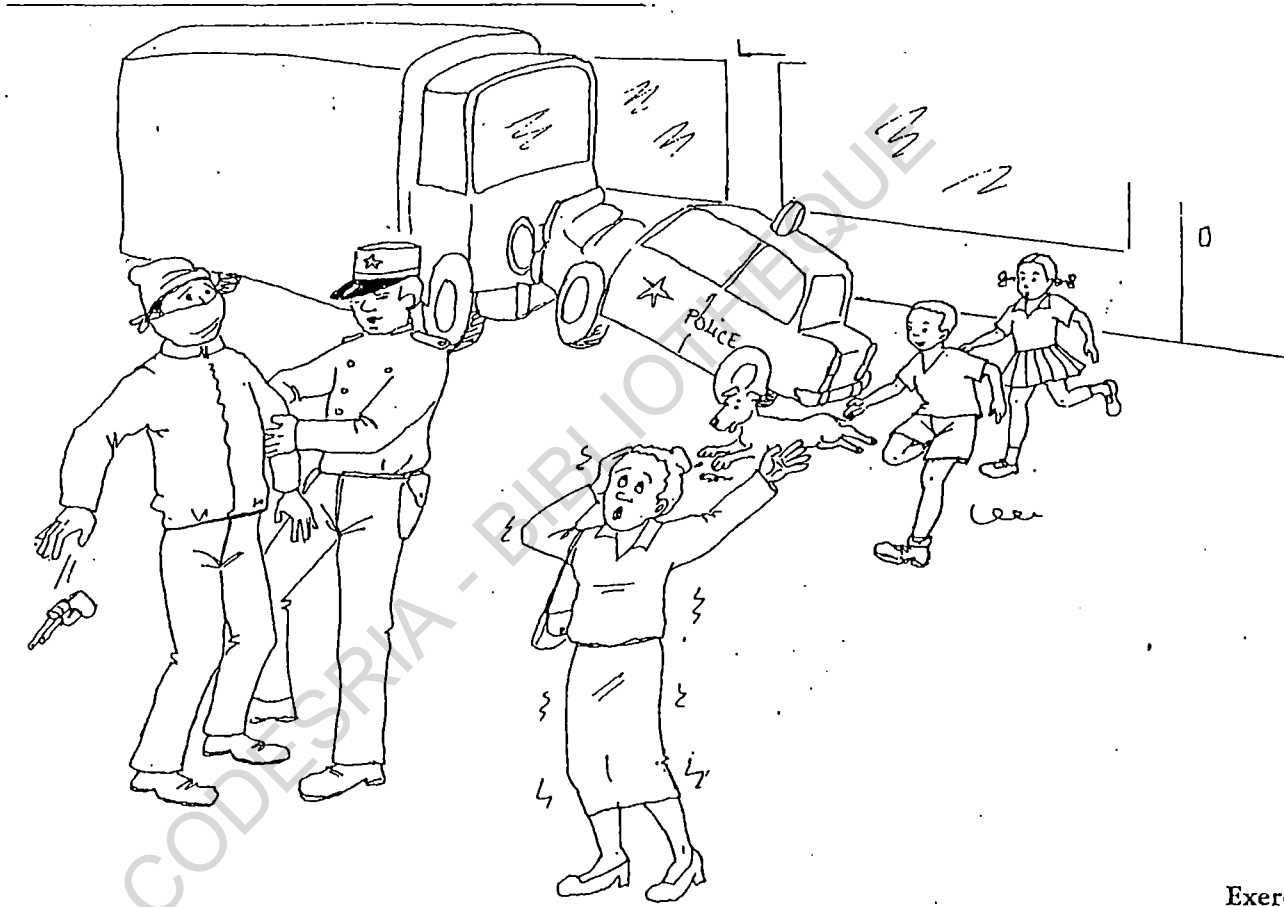
Imagine que tu écris une lettre à un de tes camarades de classe absent le jour où s'est produit l'incident. Pour éviter un usage systématique du présent, donner la phrase initiale au passé.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

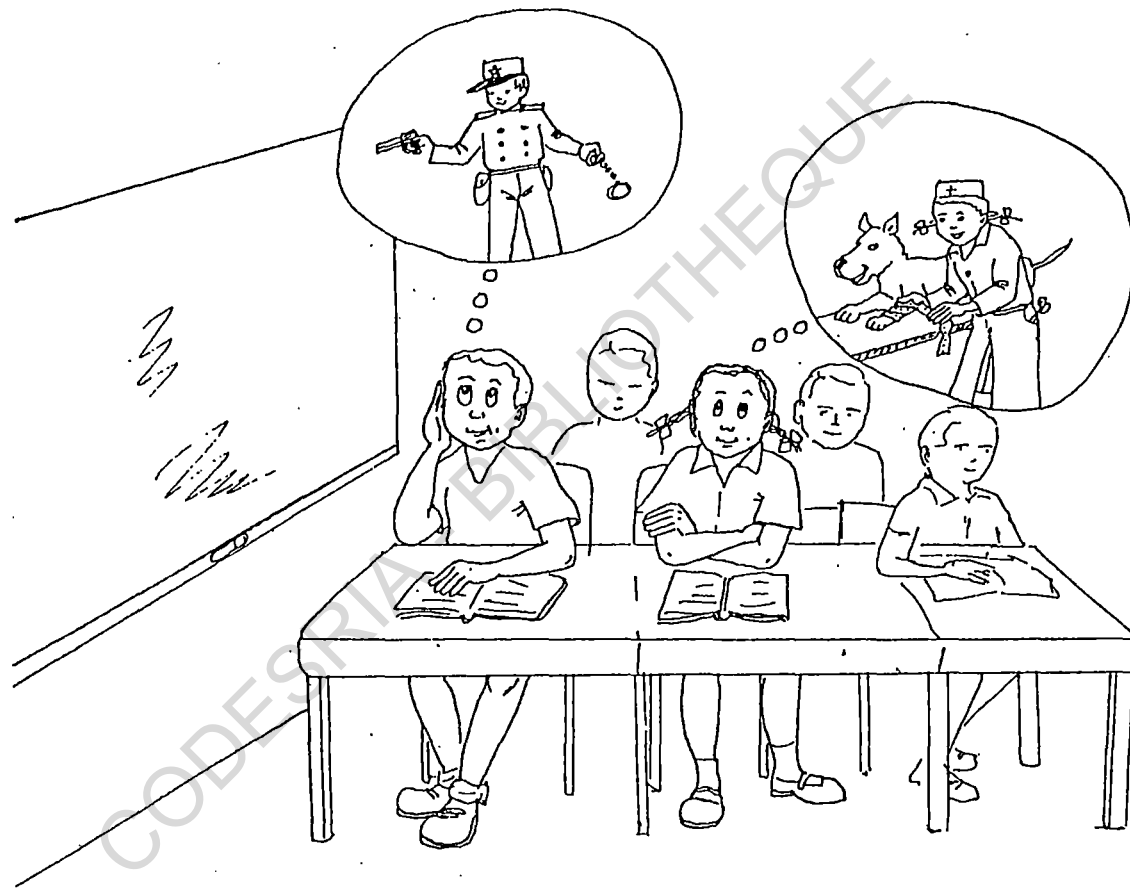


Exercice H1









Exercice A (suite et fin)

Q1 : Qu'est-ce que tu penses du travail qu'on vient de faire ensemble ?

Q2 : Est-ce que tu parles une autre langue que le français ? Quand ?
Comment ?

Q3 : Quelles émissions de radio tu préfères ?

Q4 : Le français, c'est facile ou difficile à ton avis ?

Q5 : Est-ce que tu aimerais apprendre une autre langue que le français ?

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

ANNEXE 4

TEST D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN FRANÇAIS

TEXTES D'ÉLÈVES

- 4.1. Barème de notation
- 4.2. Exemple de traitement de texte
- 4.3. Textes d'élèves

Dans cette annexe, nous reproduisons cinquante six textes – à raison de deux textes par classes - sélectionnés en fonction du rapprochement des moyennes des candidats en français, en production orale [PO] et en production écrite [PE], par rapport à la moyenne générale de sa classe. L'ordre de ses textes suit l'ordre croissant des moyennes PO-PE. Ils correspondent aux exercices D et H du test d'évaluation des compétences en français.

Nous avons essayé de les présenter tels qu'ils ont été produits (en respectant autant que possible les marges, les interlignes, les alinéas, les majuscules et les minuscules non justifiées, ainsi que tous les écarts phonétiques, orthographiques ou grammaticaux.

4.1. BARÈME DE NOTATION

Exercice A

Compréhension bonne :	2 points
Compréhension bonne mais partielle ou un peu douteuse :	1 point
Question non comprise ou mal comprise :	0 point

Exercice B

Bonne réponse :	2 points
Mauvaise réponse :	0 point

Exercice C

Structure produite bonne :	1 point
Structure produite bonne mais fautive :	0,5 points
Structure attendue non produite :	0 point

Exercice D

Fluidité / débit	
40 mots et plus :	10 points

En dessous de 40 mots : 0,25 points par mot
produit

Correction phonétique

Correction phonétique très bonne :	9-10 points
Correction phonétique bonne :	8-7
Correction phonétique moyenne :	6-5
Correction phonétique faible :	4-3
Correction phonétique mauvaise :	2-1

Couverture (richesse) lexicale

25 mots ou plus : 10 points

En dessous de 25 mots : Chaque item différent qui apparaît vaut 4 points. Le total sur 100 est divisé par 10 pour obtenir la note finale.

Cohérence textuelle

Cas 1 Simple description des images dans leur successivité sans mise en évidence des protagonistes et événements majeurs par rapport à l'arrière-plan : 0-2 points.

Cas 2 Distinction de l'arrière-plan par rapport aux protagonistes et événements majeurs; mais le texte demeure dépendant embryonnaire, commandé par la successivité des images : 3-4 points.

Cas 3 Narration réelle mettant en lumière l'enchaînement des faits, le rapport entre les événements; mais insuffisance d'argumentation, fautes de concordance de temps...) : 5-6 points.

Cas 4 Narration réelle accompagnée des éléments caractéristiques d'un récit élaboré (coordinations; connecteurs argumentateurs; emploi correct des temps du récit...) : 7-10 points

Types de phrases

. Texte ne contenant que des phrases de type1 (phrase à une proposition) : 2 points

. Texte contenant des phrases de type1 et 2 (deux propositions) : 6 points

. Texte contenant des phrases de type1, 2 et 3 (trois ou plus de trois propositions) : 10 points

Formes verbales (temps et modes)

1 Forme verbale 0 point

2 formes verbales différentes 3 points

3 formes verbales différentes 6 points

4 formes verbales différentes 10 points

Bonification : plus 1 point

Pronoms

Moins de 5 pronoms	0 point
De 5 à 9 pronoms	5 points
10 pronoms et plus	10 points

Accords

20 accords ou plus	10 points
19-17	9 points
16-14	8 points
13-11	7 points
10-8	5 points
7-5	3 points
Moins de 5	1point

Mots-outils

12 ou plus de 12	10 points
10-11	8 points
9-8	6 points
7-6	4 points
5-4	2 points
3, 2 ou 1	1 point

Pénalisation à formes verbales, pronoms, accords, mots-outils : la note de départ est réduite dans un pourcentage égal à celui des fautes par rapport au nombre des occurrences.

Exercice E

Bonne réponse	3 points
Bonne réponse avec plus d'un mot	1 point
Mauvaise réponse	0 point

Exercice F

Bonne réponse	4 points
Longue hésitation	0 point
Mauvaise réponse	0 point

Exercice G

Bonne réponse	1 point
Mauvaise réponse	0

Exercice H

Ponctuation

Ponctuation très bonne	9-10
Ponctuation bonne	7-8
Ponctuation moyenne	5-6
Ponctuation fautive ou lacunaire	3-4
Ponctuation très lacunaire	1-2
Ponctuation absente	0

Orthographe lexicale

Chaque faute d'usage retire 1 point.

Formes verbales, pronoms, accords, mots-outils : même notation qu'en exercice D.

4.2. EXEMPLE DE TRAITEMENT DE TEXTE

Il s'agit du texte d'une fille de 14 ans de CM2 de l'école de Pouni. Il a le numéro d'ordre 8 (*infra*).

Moy. classe : 7,2	Moy. Élève : 6,8	Moy. PO-PE : 5,7
-------------------	------------------	------------------

CO : 9,2	CE : 6,6	PO : 5,8	PE : 5,5
----------	----------	----------	----------

PO	5,8	PE	5,5
Fluidité	10	Ponctuation	4
Correction phonétique	7	Orthographe lexicale	8
Couverture lexicale	8,5	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	2	Cohérence textuelle	1
Types de phrases	2	Types de phrases	2
Formes verbales	6	Formes verbales	7
Pronoms	0	Pronoms	0
Accords	8	Accords	9
Mots-outils	6	Mots-outils	8
Exercice C	8,5	Exercice G	6

TEXTE ORAL

Les vendeurs et les vendeuses sont... assis sur leur table et, les clients viennent acheter... les légumes. /¹⁴⁰ Deux femmes sont arrêtées, l'un son panier à la main et l'autre a déposé son panier à terre et, un chien est près de ça. / Deux garçons jouent aux billes. / Dans l'image deux, j'ai vu les vendeu [vendø] encore et les clients qui achètent les légumes... deux femmes qui sont arrêtées [arɛtɛ] qui... / leurs paniers sont en [ã] terre, et le... et deux... et deux... garçons purchassent le chien. / Dans l'image trois, j'ai j'ai vu la maison... j'ai vu la maison... et deux... le père et la mère des enfants... La mère a... le panier dans la main.

Fluidité

Pour 30 secondes de production orale, on compte au moins 40 mots, donc 10 points.

¹⁴⁰ / Limites entre les phrases. Les mots soulignés sont les lexèmes comptés.

Correction phonétique

Une faute non grave ([vɛndø] (vendeuses) et une faute de nature grave ([ã] (à)) dans un texte de taille moyenne : correction phonétique bonne, d'où 7 points.

Couverture lexicale

On compte 21 items lexicaux (unités lexicales pertinentes), ce qui vaut la note 8,5.

Cohérence textuelle

Simple description des images dans leur successivité, sans mise en évidence des protagonistes et événements de l'arrière-plan. Échec dans la mise en évidence des péripéties majeures et manque de connecteurs. Le texte n'a pas les traits d'un récit : la cohérence textuelle est estimée à 2 points.

Types de phrases

On ne repère qu'un seul type de phrases. Il s'agit souvent de phrases complexes se composant de propositions indépendantes généralement coordonnées, et dont certaines sont introduites par le stéréotype "j'ai vu". Cela correspond à 2 points.

Formes verbales

Il apparaît que la forme verbale de base du texte est le présent de l'indicatif à la voix active.

	Occurrences	Fautes morphologiques ou d'emploi
1- présent indicatif	9	0
2- présent infinitif	1	0
3- passé composé	1	0
Note	6	

Pronoms

	Occurrences	Fautes morphologiques ou d'emploi
1- un	1	1
2- autre	1	0
3- ça	1	1
4- qui (ils, elles)	2	0
Note	0	

Accords verbaux et nominaux

	Occurrences	Fautes d'accord
1- présent indicatif (3ème personne du pluriel)	8	0
2- passé composé (3ème personne du singulier)	1	0
3- présent indicatif (3ème personne du singulier)	1	0
4- les	7	0
5- assis	1	0
6- leur	1	0
7- deux	5	1
8- arrêtées	2	0
9- l' (le)	2	0
10- son	2	0
11- un	1	0
12- aux	1	0
13- leurs	1	0
14- le	3	0
15- trois	1	1
16- des	1	0
Note initiale	8	
% de fautes par rapport au nombre des occurrences	4,3	
Pénalisation	- 0,3	
Note déduite	7,7	
Note finale (arrondie à la demi unité la plus proche)	8	

Mots-outils

	Occurrences	Fautes
1- et	7	0
2- sur	1	1
3- à	3	0
4- près de	1	0
5- aux	1	0
6- dans (l'image)	3	0
7- j'ai vu	2	0
8- encore	1	0
9- des	1	0
Note initiale	6	
% de fautes par rapport au nombre d'occurrences	5	
Pénalisation	- 0,3	
Note déduite	5,7	
Note finale (arrondie à la demi unité la plus proche)	6	

TEXTE ÉCRIT

Je vous raconte l'histoire des images que j'ai vu. / Dans images. J'ai vu la maîtresse et ses élèves dans une classe et les élèves sont assoie et la maîtresse écrit au tableau. / Dans le deuxiem image j'ai vu un accident entre deux voitures à côte de l'école et les élèves regardent par la fenêtre et deux hommes ont des pistoles à la main et autre attrape le sac et leur chien. / Dans le troisiem image le policie attrape un homme avec son pistole à la main. / La maîtresse crie et les élèves sortent de la classe et courant vers la maîtresse avec le chien. / Dans image trois la maîtresse élèves sont la parle et la fillette veut attrape le chien et les voitures sont garées. /

Dans le cinq les élèves sont rentres en classe et les livres ouvrent.

Ponctuation

Texte moyen de ponctuation fautive ou lacunaire (manques de virgules, de points) : 4 points.

Orthographe lexicale

Il y a deux fautes d'orthographe d'usage (fautes lexicales) : « pistoles » et « policie » : 8 points.

Couverture lexicale

Le texte comportant 26 lexèmes, la couverture lexicale vaut 10 points.

Cohérence textuelle

Simple description des images. Protagonistes et événements majeurs non identifiés. Absence de relations entre les faits, absence d'argumentations : 1 point.

Types de phrases

Le texte ne comporte que des phrases constituées de propositions indépendantes coordonnées (seule une phrase n'est pas complexe). Les phrases sont généralement introduites par des expressions stéréotypées : "Dans images",

"Dans le deuxiem image", "Dans le troisciem image", "Dans image trois", "Dans le cinq", "j'ai vu". Cela correspond à 2 points.

Formes verbales

	Occurrences	Fautes morphologiques ou d'emploi
1- présent indicatif	12	5
2- présent participe	1	0
3- présent infinitif	2	2
4- passé composé	1	1
Note initiale	10	
% de fautes par rapport au nombre des occurrences	30,8	
Pénalisation	3,1	
Note déduite	6,9	
Note finale (arrondie à la demi unité la plus proche)	7	

Pronoms

	Occurrences	Fautes morphologiques ou d'emploi
1- autre	1	0
Note	0	

Accords verbaux et nominaux

	Occurrences	Fautes
1- présent indicatif (3ème personne du pluriel)	7	0
2- présent indicatif (3ème personne du singulier)	5	0
3- passé composé (3ème personne du pluriel)	1	0
4- la	9	0
5- ses	1	0
6- une	1	0
7- les	6	0
8- assoie	1	2
9- au	1	0
10- un	2	0
11- deux	2	0
12- l' (la)	1	0
13- des	1	0
14- le	4	0
15- leur	1	0
16- son	1	0
17- garée	1	0
Note initiale	9	
% de fautes par rapport au nombre des occurrences	4,4	
Pénalisation	0,4	
Note déduite	8,6	
Note finale (arrondie à la demi unité la plus proche)	9	

Mots-outils

	Occurrences	Fautes morphologiques ou d'emploi
1- dans images, dans le deuxiem image, dans le troisiem image, dans image trois, dans le cinq	5	3
2- j'ai vu	2	0
3- et	12	3
4- dans	1	0
5- au	1	0
6- ente	1	0
7- à côte de	1	0
8- par	1	0
9- à	2	0
10- avec	2	0
11- de	1	0
12- vers	1	0
13- la	1	1
14- en	1	0
Note initiale	10	
% de fautes par rapport au nombre d'occurrences	21,9	
Pénalisation	2,2	
Note déduite	7,8	
Note finale (arrondie à la demi unité la plus proche)	8	

4.3. TEXTES D'ÉLÈVES

N°1, Garçon, 13 ans, CM2, Réo, École de Toukon

Moy. classe : 6,1	Moy. élève : 4,5	Moy. PO-PE : 4,3
-------------------	------------------	------------------

CO : 7,4	CE : 2	PO : 4,6	PE : 4
----------	--------	----------	--------

PO	4,6	PE	4
Fluidité	6,5	Ponctuation	5
Correction phonétique	5	Orthographe lexicale	3
Couverture lexicale	7,5	Couverture lexicale	7
Cohérence textuelle	2	Cohérence textuelle	3
Types de phrases	6	Types de phrases	6
Formes verbales	7,5	Formes verbales	4
Pronoms	0	Pronoms	0
Accords	4,5	Accords	4
Mots-outils	3,5	Mots-outils	3
Exercice C	3,5	Exercice G	5

TEXTE ORAL

On voit deux femmes qui s'est arrêté pour vendre des choses. Un chien est... ramassé est... On voit deux élèves qui jouent. On voit deux femmes qui... qui... qui se mit à pleurer d'attraper le chien. Et deux garçons courent derrière le chien. Un femme qui donne un panier à un enfant.

TEXTE ÉCRIT

la maitresse est au tableau pour écrit et les élèves sont assi derrier la maitresse pour ecouté la lécons. Ont voit un voiture qui est arrête dans un banque. Je voit un homme qui arrêté avec un fusil et un Homme avec fusil et un chien. Je voit deux voitures un voiture était le police. Je voit les elèves qui est assi dans une classe.

Je vois deux Hommes qui c'est s'arreté a côte du caminion. Je vois une femme qui c'est s'arré et se mit en pleurer et un chien court dière la femme un garçon et une fille qui courent dière le chien a côte de l'école

Je vois une femme qui salue un garçonc. une fille veut attraper le chien. je vois des voitures qui sont à côte de l'école.

je vois des élèves qui sont assis dans les tables un homme et un chien dière les élèves un homme qui tenant le fusil. Les élèves sont assis dour pren leurs leçons

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

N°2, Fille, 12 ans, CM2, Tiodié, École de Tiodié

Moy. classe : 5,9	Moy. élève : 5,4	Moy. PO-PE : 4,4
-------------------	------------------	------------------

CO : 8	CE : 4,8	PO : 4,1	PE : 4,7
--------	----------	----------	----------

PO	4,1	PE	4,7
Fluidité	5	Ponctuation	0
Correction phonétique	6	Orthographe lexicale	0
Couverture lexicale	8	Couverture lexicale	9
Cohérence textuelle	2	Cohérence textuelle	1
Types de phrases	2	Types de phrases	6
Formes verbales	6	Formes verbales	6
Pronoms	0	Pronoms	9
Accords	5	Accords	6,5
Mots-outils	2	Mots-outils	5,5
Exercice C	5	Exercice G	4

TEXTE ORAL

La vendeur qui vend des tomates, des ananas... J'ai vu une femme... une femme... qui achète le tomate au boutique. Et ... le chien à côté de son panier. Et... et deux garçons jouent...au waré. Il y a deux femmes qui...qui pleurent... Le le chien... le chien a pris... la viande des femmes. Et les deux veut attraper le chien. Il y a... La femme qui est à côté de l'école, et son enfant.

TEXTE ÉCRIT

- 1) mon Ami est a l'ecole elle étian malade ce que some frai en classe elle netetparla on frain conposition elle n'taparla le mettre demande quecique tas tu as atian malade oui je ètian malde
- 2) moi et le mettre Nous voyage avec une voiture Nous some arive Atita pour chéchés a mage un chisin va Nous mode mon père soriti sons pistole il ve tire la chisin mon père dit la chisin ve Nous moidre
- 3) le chisin me modre et on me prendre pour pariti. Alopitale on me vassin et le conva et les gens du chein on dique quiles sons dacor
- 4) ils y a deux èlèves qui danse ils vois le chein qui vein et l'autre est pères elle va couri et le patcile A dit fopar couri si tu copur le cein vas nous modre le policiers qui va tue les bance ils coura les main et l'autr rgadan le livre

N°3, Fille, 13 ans, CM2, Ouagadougou, École Steve Bicko

Moy. classe : 6,2	Moy. élève : 5,7	Moy. PO-PE : 4,7
-------------------	------------------	------------------

CO : 8,8	CE : 4,6	PO : 4,2	PE : 5,1
----------	----------	----------	----------

PO	4,2	PE	5,1
Fluidité	4	Ponctuation	4
Correction phonétique	4	Orthographe lexicale	0
Couverture lexicale	5,5	Couverture lexicale	9,5
Cohérence textuelle	2	Cohérence textuelle	2
Types de phrases	6	Types de phrases	6
Formes verbales	5	Formes verbales	9,5
Pronoms	5	Pronoms	0
Accords	5	Accords	7
Mots-outils	1	Mots-outils	7
Exercice C	4,5	Exercice G	6

TEXTE ORAL

Je vois des femmes [fām] qui discutent. Je vois des marchands qui vendent des légumes, des enfants aussi qui jouent. Le sien a enlevé quelque chose, les enfants le poursuivent. La [fām] est arrivée à la maison et elle se parle avec l'autre pourquoi on a laissé le chien manger les légumes.

TEXTE ÉCRIT

ils y a des élèves dans la classe il y a la voiture qui passe la maîtresse dans le tableau

les hommes disent des bêtises dans les écoles je vois la police les policiers descendent atropée la maîtresse a eu peur les élèves sortent pour regarder

Les élèves appellent la maîtresse de venir en classe l'autre fille appelle le chien quand ils ont rendu les élèves qui étaient dehors pensait quand les policiers sont venues pour attraper les deux hommes

Moy. classe : 6,3	Moy. élève : 5,5	Moy. PO-PE : 4,9
-------------------	------------------	------------------

CO : 10	CE : 2,4	PO : 4,3	PE : 5,4
---------	----------	----------	----------

PO	4,3	PE	5,4
Fluidité	7,5	Ponctuation	1
Correction phonétique	5	Orthographe lexicale	0
Couverture lexicale	5	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	4	Cohérence textuelle	6
Types de phrases	6	Types de phrases	6
Formes verbales	3	Formes verbales	6
Pronoms	3	Pronoms	5
Accords	5	Accords	5
Mots-outils	3	Mots-outils	5
Exercice C	3,5	Exercice G	10

TEXTE ORAL

J'étais dans un marché, une femme [fām], et... il y avait deux [fām] qui... parlaient que le chien regardait dans... la, dans le panier de... la [fām]. Et la [fām] ne connaissait pas. Il, le chien a mangé tout, tout ce qu'il avait dans le panier. Ce qu'il avait dans le panier. Et il courait. Les, les enfants le pourchassaient. Arrivée à la maison, ses, son mari le gonait [gɔnɛ].

TEXTE ÉCRIT

les ecolei sont en classe li sui le maîter que escri. un grand voiture passe, les deux ecolie regade les deux voleur qui ve de valiye la Banque ils ont pirc de large et il soité, un voitur de police faire un accidan avec de grande voiture le chien est tonbe, les police a atrape de voleur. une vieux femme creci au voleur et les deux élève sode de la classe. la vieux femme trambe la jeune grçone aren la console. la jeune fille passe que si le etaient deqtise divosoin le chien. le jeune grçoms passeque si il etaient police dé va que ces lui qui va opate le voleur./.

Les écoliers sont en classe. Ils suivent le maître qui écrit. Une grande voiture passe, les deux écoliers regardent les deux voleurs qui veulent dévaliser la banque. Ils ont pris le large et ils sont sortis, une voiture de police a fait un accident avec une grande voiture, le chien est tombé, les policiers ont attrapé les voleurs. Une femme crie au voleur et les deux élèves sortent de la classe. La vieille femme tremble, le jeune garçon la console. La jeune fille pense que si elle était docteur vétérinaire des chiens. Le jeune garçon pense que si il était policier, il voit que c'est lui qui va attraper les voleurs.

N°5, Fille, 12 ans, CM2, Koudougou, École privée Song-Taaba

Moy. classe : 6,3	Moy. élève : 6,5	Moy. PO-PE : 5,4
-------------------	------------------	------------------

CO : 9,6	CE : 6,6	PO : 5,4	PE : 5,4
----------	----------	----------	----------

PO	5,4	PE	5,4
Fluidité	9	Ponctuation	5
Correction phonétique	6	Orthographe lexicale	7
Couverture lexicale	9	Couverture lexicale	6,5
Cohérence textuelle	2	Cohérence textuelle	1
Types de phrases	2	Types de phrases	6
Formes verbales	7	Formes verbales	8
Pronoms	0	Pronoms	0
Accords	9	Accords	7
Mots-outils	2	Mots-outils	4
Exercice C	8	Exercice G	10

TEXTE ORAL

Un homme vend des fruits. Deux femmes sont venues acheter. Une femme de fruits installe ses fruits. Une fille vient, vient acheter. Elles l'ont [ɛlɔ] fini d'acheter et repartent. Les enfants laissent tomber leurs jou... leurs jouets... La femme a acheté des fruits et elle a laissé tombé ; Les deux femmes se regardent. La femme repart à la maison. Les enfants jouent avec un lapin. L'enfant va à l'école. Son père l'accompagne.

TEXTE ÉCRIT

Les enfants en classe entraînent d'étudiés leurs leçons.

Le chien se sauve en courant. Le policier a tué le chien. La femme et les enfants pleurent. Les enfants ne sont pas contents. Les enfants apprennent leurs. ils vont à l'école. ils parlent du chien méchant. ils disent que le policier n'était bon.

Moy. classe : 6,1	Moy. élève : 6	Moy. PO-PE : 5,4
-------------------	----------------	------------------

CO : 8,8	CE : 4,6	PO : 5,8	PE : 5
----------	----------	----------	--------

PO	5,8	PE	5
Fluidité	10	Ponctuation	3
Correction Phonétique	7	Orthographe lexicale	9
Couverture lexicale	5	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	3	Cohérence textuelle	3
Types de phrases	6	Types de phrases	6
Formes verbales	3	Formes verbales	4,5
Pronoms	5	Pronoms	0
Accords	5,5	Accords	4,5
Mots-outils	5	Mots-outils	4
Exercice C	8,5	Exercice G	6

TEXTE ORAL

Sur le marché, je va des... je va des vendeuses... et deux femmes sont en train de parler... à heu... un chien à côté d'eux. Deux garçons jouent aux billes. Sur le marché, je je va deux femmes qui crient et deux garçons courent derrière un chien, qui a pris quelque chose dans le marché. Deux maisons, deux maisons...

TEXTE ÉCRIT

1°) La maîtresse écrit au tableau et Les élèves là regarde faire. Il y a un absent.

2°) Il y a deux policier à côté de la voiture qui ont des pustolés un sac dans la main de l'autre policier et un chien à côté d'eux.

3°) et Le policier a attraper une personne et une femme lève la main deux enfants courts pour allez voir le policier et la personne et un chien à côté des enfants et deux voitures à côté d'eux.

et La femme qui Levait la main à vu un enfant et elle dit : ho ho L'enfant La salu et un chien à côté d'une voiture regarde une fille derrière.

4°) et Il y a deux policiers et un chien derrière des élèves Il y a une fille qui à croisée Les Bras Ils y a des chiens devant eux. un policier qui à un pustolé dans la main droite et l'autre policier à un pustolé dans ses deux main.

N°7, Garçon, 13 ans, CM2, Ouagadougou, École Steve Bicko

Moy. classe : 6,2	Moy. élève : 6,3	Moy. PO-PE : 5,7
-------------------	------------------	------------------

CO : 9,6	CE : 4,2	PO : 5,6	PE : 5,7
----------	----------	----------	----------

PO	5,6	PE	5,7
Fluidité	8	Ponctuation	4
Correction phonétique	2	Orthographe lexicale	0
Couverture lexicale	7,5	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	2	Cohérence textuelle	2
Types de phrases	6	Types de phrases	10
Formes verbales	9	Formes verbales	6
Pronoms	0	Pronoms	5
Accords	7	Accords	7
Mots-outils	8	Mots-outils	5
Exercice C	6	Exercice G	8

TEXTE ORAL

Deux femmes s'arrêtent avec leur panier mais l'un d'elles voulait enlever quelque chose sur le panier mais, mais l'autre femme ne connaît pas et les enfants jouent aux billes, quand l'un d'eux est enlevé, les enfants courent pour l'attraper, mais arrivé à la maison l'enfant dit que l'autre a volé leur fromage et les enfants rient et la femme dit quoi ha !

TEXTE ÉCRIT

Je vois les élèves qui travaillent en classe leur maîtresse qui entraîne d'écrire au tableau, et les élèves assis sur leur table en croisant les bras. Je vois deux momyettes qui ont fait un accident sur la route, et les voleurs sont entrés de voler de l'argent dans la banque Je vois le chien qui court sur la route avec l'enfant dans la cour de l'école.

Je vois le policier qui attrape la main du voleur et les élèves courent pour aller le voir.

Je vois le policier qui attrape un busolé sur la main et les élèves entraînent de lire dans la livre et d'autres regardent le policier.

N°8, Fille, 14 ans, CM2, Pouni, École de Pouni

Moy. classe : 7,2	Moy. Élève : 6,8	Moy. PO-PE : 5,7
-------------------	------------------	------------------

CO : 9,2	CE : 6,6	PO : 5,8	PE : 5,5
----------	----------	----------	----------

PO	5,8	PE	5,5
Fluidité	10	Ponctuation	4
Correction phonétique	7	Orthographe lexicale	8
Couverture lexicale	8,5	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	2	Cohérence textuelle	1
Types de phrases	2	Types de phrases	2
Formes verbales	6	Formes verbales	7
Pronoms	0	Pronoms	0
Accords	8	Accords	9
Mots-outils	6	Mots-outils	8
Exercice C	8,5	Exercice G	6

TEXTE ORAL

Les vendeurs et les vendeuses sont...assis sur leur table et, les clients viennent acheter... les légumes. Deux femmes sont arrêtées, l'un son panier à la main et l'autre a déposé son panier à terre et, un chien est près de ça. Deux garçons jouent aux billes. Dans l'image deux, j'ai vu les vendeu [vendø] encore et les clients qui achètent les légumes... deux femmes qui sont arrêtées [aræte]qui...leurs paniers sont en [ã] terre, et le... et deux... et deux... garçons pourchassent le chien. Dans l'image trois, j'ai j'ai vu la maison... j'ai vu la maison... et deux... le père et la mère des enfants... La mère a... le panier dans la main.

TEXTE ÉCRIT

Je vous raconte l'histoire des images que j'ai vu. Dans images. J'ai vu la maîtresse et ses élèves dans une classe et les élèves sont assoie et la maîtresse écrit au tableau. Dans le deuxiem image j'ai vu un accident entre deux voitures à côte de l'école et les élèves regardent par la fenêtre et deux hommes ont des pistoles à la main et autre attrape le sac et leur chien. Dans le troisiem image le policie attrape un homme avec son pistole à la main. La maîtresse crie et les élèves sortent de la classe et courant vers la maîtresse avec le chien. Dans image trois la maîtresse élèves sont la parle et la fillette veut attrape le chien et les voitures sont garées.

Dans le cinq les élèves sont rentres en classe et les livres ouvrent.

N°9 Garçon, 13 ans, CM2, Fada N'Gourma, École Centre A

Moy. classe : 6,7	Moy. élève 7,4	Moy. PO-PE : 5,7
-------------------	----------------	------------------

CO : 10	CE : 8,2	PO : 5,2	PE : 6,1
---------	----------	----------	----------

PO	5,2	PE	6,1
Fluidité	7,5	Ponctuation	1
Correction phonétique	7	Orthographe lexicale	7
Couverture lexicale	6	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	5	Cohérence textuelle	4
Types de phrases	6	Types de phrases	6
Formes verbales	6,5	Formes verbales	10
Pronoms	0	Pronoms	0
Accords	5,5	Accords	8
Mots-outils	5	Mots-outils	7
Exercice C	3,5	Exercice G	8

TEXTE ORAL

Il y a une femme qui est partie au marché acheter des condiments. En partant sur la route, elle a vu une autre femme, elles se causaient. Elle a posé son panier et qu'elle causait avec la femme. Un chien est venu prendre une carotte pour partir. Un... deux enfants sont partis pour le chasser et le prendre. Ils n'ont pas pu prendre et puis ils sont revenus, et puis la femme-là pose des questions.

TEXTE ÉCRIT

Hier soir pendant que la maîtresse rocopier un problème les élèves suivait attentivement, et dans le magasins deux voleurs étaiis venus pour volé le cous-cous et y avait un chien qui était à la porte et qui gardait le magasins et en classe la maîtresse entendait le chien qui aboyait et le voleur prend son pistolé pour le tué et la maîtresse sort et vient et un peu plus tard la police était là et l'autre voleur était sortis quand le policier est rentré il à attrapé l'autre voleur et il à laissé le pistolé tombé et deux élève de la classe sort et vient voir que la maîtresse pleurait et l'autre élève appelait le chien.

Moy. classe : 7,4	Moy. élève : 6,9	Moy. PO-PE : 5,8
-------------------	------------------	------------------

CO : 9,6	CE : 6,4	PO : 5,7	PE : 5,9
----------	----------	----------	----------

PO	5,7	PE	5,9
Fluidité	7	Ponctuation	4
Correction phonétique	7	Orthographe lexicale	3
Couverture lexicale	8	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	3	Cohérence textuelle	3
Types de phrases	6	Types de phrases	6
Formes verbales	6	Formes verbales	6
Pronoms	5	Pronoms	5
Accords	8	Accords	8
Mots-outils	2	Mots-outils	7
Exercice C	5	Exercice G	7

TEXTE ORAL

La femme est en train de parler avec une autre dame et le chien veut enlever quelque chose dans son panier. Je vois des marchands qui vend des fruits et deux enfants qui sont en train de jouer. Le chien a enlevé quelque chose dans la panier et deux hommes le poursuivent. Un homme... et... un homme et une femme... la femme sort au marché... La femme... le chien qui a enlevé ses... ses choses dans son panier et son mari sort, les enfants parlent.

TEXTE ÉCRIT

Je vois une voiture qui c'est arrêté devant la porte du Banque ; et une Maîtrise qui enseigne ses enfants à l'école.

Je vois un accident c'est deux voiture qui ce sont coyé et deux élèves sont entraine de regardé. Un policier qui tire sur le chien et l'autre a un pistolet sur la main droigt et dans la main gauche un sac.

Le policier est venu attrapé un homme je ne sais pas si lui aussi il un policier, et la femme mais la sur sa tête et deux enfants sont entraine de poursuivre le chien.

La fille veut attrapé le chien et le chien tourne pour regader, le garçon veut attrapé la main de sa mère. Un policier qui tien un pistolet une femme et son chien, des élèves qui sont en classe il veule écrit

Moy. classe : 6,8	Moy. élève : 6,9	Moy. PO-PE : 5,8
-------------------	------------------	------------------

CO : 9	CE : 7,2	PO : 6,1	PE : 5,4
--------	----------	----------	----------

PO	6,1	PE	5,4
Fluidité	10	Ponctuation	4
Correction phonétique	6	Orthographe lexicale	0
Couverture lexicale	8	Couverture lexicale	9
Cohérence textuelle	4	Cohérence textuelle	4
Types de phrases	2	Types de phrases	6
Formes verbales	6	Formes verbales	5,5
Pronoms	0	Pronoms	5
Accords	8	Accords	7
Mots-outils	8	Mots-outils	6,5
Exercice C	9	Exercice G	7

TEXTE ORAL

Je vois deux enfants qui sont en train de jouer le waré. L'autre a déjà ramassé quatre cailloux, l'autre n'a rien eu d'abord. C'est au marché, je vois une femme en train de vendre des marchandises. Les acheteuses passent devant eux. Je vois une femme et son enfant qui sort du marché, elles retournent à la maison. Je vois une femme et son enfant, elles sont en train de discuter.

TEXTE ÉCRIT

C'est à l'école un enfant sort dans la classe pour traverser la route justement il aperçu une voiture qui arrive mais il a traversé la route la voiture a coigné l'enfant et son chien. La patte du chien était cassée, et la tête de l'enfant est percée mes ses camarades arrivés et demande que se t-il Ici. Me l'enfant ne pouvait pas raconter ce qui vient de passer toute-allure ces camarades appelle les policiers aussitôt ils arrivent. Ils demandent propriétaire de la voiture ses toi qui a coigné l'enfant oui. Elle voulait traverser la route. Mais le policier lui attrape la main. Mais le policier demande qui était témoin quand il a coigné l'enfant. Deux écoliers discutent entre eux c'est l'autre qui était là. Mais il ne voulait pas dire la vérité. Le policier les amène tous à la police.

N°12, Fille, 14 ans, CM2, Ouagadougou, École 1200 logements

Moy. classe : 6,8	Moy. élève : 7,2	Moy. PO-PE : 5,9
-------------------	------------------	------------------

CO : 9,2	CE : 8	PO : 5,5	PE : 6,2
----------	--------	----------	----------

PO	5,5	PE	6,2
Fluidité	5	Ponctuation	7
Correction phonétique	4	Orthographe lexicale	6
Couverture lexicale	5	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	3	Cohérence textuelle	5
Types de phrases	10	Types de phrases	6
Formes verbales	7	Formes verbales	6
Pronoms	5	Pronoms	0
Accords	6	Accords	6
Mots-outils	2	Mots-outils	6
Exercice C	8	Exercice G	10

TEXTE ORAL

Une femme [fām] est allée au marsé, allée acheter des condiments. Et le chien qui venait a enlevé les condiments et la [fām] criait. Les enfants qui jouaient [zyε] poursuivaient le chien pour l'attraper. La [fām] est arrivée et raconte ce qui s'est passé à la maison.

TEXTE ÉCRIT

La maîtresse écrit des exercices au tableau. Dans la banque des voleurs sont rentrés pour voler et les polices sont arrivés, le chien aboie et les élèves de l'école par la fenêtre crie. Les policiers ont attrapé le voleur et le pistelé du voleur est tombé. La maîtresse crie et les élèves courent et le chien. Après la maîtresse et l'élève discutent, l'autre joue avec le chien. Les élèves écoutent la maîtresse, l'enfant et le chien joue et le policier vise le voleur.

Moy. classe : 7,1	Moy. élève : 7,4	Moy. PO-PE : 5,9
-------------------	------------------	------------------

CO : 9,2	CE : 8,6	PO : 6,6	PE : 5,2
----------	----------	----------	----------

PO	6,6	PE	5,2
Fluidité	10	Ponctuation	5
Correction phonétique	7	Orthographe lexicale	0
Couverture lexicale	10	Couverture lexicale	7
Cohérence textuelle	5	Cohérence textuelle	5
Types de phrases	6	Types de phrases	10
Formes verbales	6	Formes verbales	6
Pronoms	0	Pronoms	0
Accords	7	Accords	5
Mots-outils	6	Mots-outils	6
Exercice C	9	Exercice G	8

TEXTE ORAL

Y a un marchand qui vend des tomates et deux femmes qui se causent. Une ville [vil] qui veut acheter quelque chose et un chien qui court. Une femme et un arrêtee devant une table. Je vois deux garçons qui jouent au foot. Le chien a enlevé quelque chose dans le panier d'une femme, et les enfants le poursuivent, et les marchands regardent les enfants en train de poursuivre le chien. Ici, les deux femmes sont en train de gronder l'enfant.

TEXTE ÉCRIT

La maîtresse écrit au tablot et des élèves observe. et d'autre regarde par la fênêetre. Et les combriolaire de banque tenaient des fusi et un sac et le chien aboi en courant. Les policier son arivé et on atrapé le voleur et la maîtresse est faché contre les élèves qui son sorti pour regardé le voleur que le policier a attrapé.

Ici on voi des enfant regarde le policier qui tire le pistolé et d'autre regar le chien qui est soigné par linfrimier un élève parle avec la maîtresse et la fille cour deriere le chien.

N°14, Fille, 12 ans, CM2, Fada N'Gourma, École privée Saint-Joseph

Moy. classe : 6,8	Moy. élève : 6,9	Moy. PO-PE : 5,9
-------------------	------------------	------------------

CO : 7,8	CE : 8	PO : 6,1	PE : 5,7
----------	--------	----------	----------

PO	6,1	PE	5,7
Fluidité	10	Ponctuation	3
Correction phonétique	6	Orthographe lexicale	5
Couverture lexicale	9	Couverture lexicale	6
Cohérence textuelle	6	Cohérence textuelle	5
Types de phrases	2	Types de phrases	10
Formes verbales	6	Formes verbales	8
Pronoms	0	Pronoms	0
Accords	7	Accords	5
Mots-outils	6	Mots-outils	8
Exercice C	9	Exercice G	7

TEXTE ORAL

La première image, c'est le jour du marché. Les femmes ont acheté leurs condiments et les enfants jouent au waré. Dans la deuxième image, les enfants s'élèvent et commencent à courir. Un chien a pris la viande des deux femmes et les enfants le poursuivent. Tous les marchands les regardent. Les enfants ont rattrapé le chien mais ils n'ont pas pu avoir la viande. La femme est désespérée.

TEXTE ÉCRIT

Hier matin quand tu étais malade la maîtresse faisait une leçon de morale pendant que je regardais, dehors

Brusquement des bandis entrèrent dans une banque et devastèrent la banque.

La police arrivèrent plus tôt et les arretèrent d'avoir devasté la banque.

En sortant de l'école J'ai vu que la police avait amené les bandis et la femme était contente.

En classe je pensais de devenir policier et je ne suivais plus.

N°15, Garçon, 12 ans, CM2, Réo, École de Banankyo

Moy. classe : 6,2	Moy. élève : 5,7	Moy. PO-PE : 5,9
-------------------	------------------	------------------

CO : 9,2	CE : 2	PO : 5,4	PE : 6,3
----------	--------	----------	----------

PO	5,4	PE	6,3
Fluidité	10	Ponctuation	4
Correction Phonétique	5	Orthographe lexicale	0
Couverture lexicale	7	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	5	Cohérence textuelle	3
Types de phrases	6	Types de phrases	10
Formes verbales	5	Formes verbales	7
Pronoms	4	Pronoms	5
Accords	5,5	Accords	7
Mots-outils	4,5	Mots-outils	7
Exercice C	2	Exercice G	10

TEXTE ORAL

C'était un jour, deux femmes qui zallaient au marché. En arrivant au marché, ils ont vu une femme qui za... qui achète... des fruits. Ils ont acheté les fruits et déposé en discutant. Le chien... les deux... les deux... enfants jouaient aux billes. Le chien a enlevé... un de leurs fruits. Et ils ont commacé... à crier. Les deux enfants sont levés... à poursuivre. Et après, ils ont demandé à l'enfant, pourquoi ils ont... ils ont vu le chien arracher les... fruits... et ils l'ont zai pas dit.

TEXTE ÉCRIT

Cetait un jour j'ai croissé un élève ontraine de detudie

I le maître un terrage de table des gens les élèves suivre la maîtresse écrit sur le tableaux. Et deux élèves on vu deux bandis qui passe avec un camion derrière l'ecole.

en arrivée les deux bandis son desendre avec des pistolé pour rentré dans la banque pour volé l'argent

Il avec un gros sac et le chien est entendre de crie.Orhm et les deux élèves on passe par la fênêtre voir les bandis et ils ont dire a la maîtresse et elle à téléphonne a la police et la police a faire un accident.

Il Oh monant que ils ont attrapé le volé il la fait tombé le pistole la maîtresse a vu tombé le pistole et elle à commença et les deux élèves sont sorties de la classe

IV l'elève commence a parlé avec la maîtresse et la petite fille commence a joué avec le chien qui les à sauve siront ils aller venu detruire la classe même.

V la maîtresse pose la question a le petite garçon et il panse a la police de ce matin et la fille panse a le pied de son chien %

N°16, Garçon, 13 ans, CM2, Ouagadougou, École 1200 logements

Moy. classe : 6,8	Moy. élève : 6,5	Moy. PO-PE : 6,1
-------------------	------------------	------------------

CO : 9,8	CE : 4	PO : 5,5	PE : 6,6
----------	--------	----------	----------

PO	5,5	PE	6,6
Fluidité	7	Ponctuation	3
Correction phonétique	6	Orthographe lexicale	4
Couverture lexicale	7	Couverture lexicale	9
Cohérence textuelle	4	Cohérence textuelle	5
Types de phrases	6	Types de phrases	6
Formes verbales	7	Formes verbales	10
Pronoms	0	Pronoms	5
Accords	7	Accords	9
Mots-outils	6	Mots-outils	6
Exercice C	5,5	Exercice G	9

TEXTE ORAL

Y a deux femmes qui sont arrêtées... eh... ils discutaient... et... et l'autre femme a posé ses... ses... condiments à terre et le chien guettait les... et à côté il y avait deux enfants qui jouaient aux billes. Maintenant, le chien a pris le morceau de la viande et les enfants poursuit le chien. Malheureusement ils n'ont pas pu attraper le chien, mais la vieille femme était nerveux, n'était pas content et... elle est bête. L'autre femme a dit, dit à la vieille femme que c'est bien fait pour elle.

TEXTE ÉCRIT

quand on étaient en classe la maîtresse écrivait une exercice au tableau cout-cout les voleurs ataque la banque les voleur ont alevés l'argent. cou-t-cou les policier arrivés il s'attrapé un voleur nous étion content. Je parlais a ma grand mère. après l'histoire on retourne en classe et les policiers surveille l'école nous travaillons tranquillement. nous étions content cont on attrapés les voleurs. J'espère que les voleurs ne reviendrons pas.

N°17, Garçon, 13 ans, CM2, Tiodié, École de Tiodié

Moy. classe : 5,9	Moy. élève : 6	Moy. PO-PE : 6,1
-------------------	----------------	------------------

CO : 3,1	CE : 8,6	PO : 5,7	PE : 6,4
----------	----------	----------	----------

PO	5,7	PE	6,4
Fluidité	7,5	Ponctuation	2
Correction phonétique	4	Orthographe lexicale	8
Couverture lexicale	10	Couverture lexicale	9,5
Cohérence textuelle	3	Cohérence textuelle	2
Types de phrases	6	Types de phrases	6
Formes verbales	6,5,5	Formes verbales	10
Pronoms	5	Pronoms	0
Accords	6,5	Accords	9,5
Mots-outils	4	Mots-outils	10
Exercice C	4	Exercice G	7

TEXTE ORAL

Au marché, deux femmes se sont racontrées [rakōtre]. Et ils se saluent. L'autre pose [pwez] son panier en... en bas. Le chien est venu enlever sûrement sa viande. Les les deux garçons qui jouent... qui jouent au... au waré... sont... sont... Le mar le marchand vend des tomates, des ... des ... banan... des... des bananes. La la fem la vandeu de... des... des tomates vend des tomates et une femme vient demander le prix. Les les deux en... quand le chien est venu enlever la viande, les deux enfants... les les deux enfants, les deux enfants chassent le chien pour attraper prend [prā] la viande. Et ils n'ont pas pu. Les... les... la femme... la femme est... re... est revenue avec le panier. Et son mari demande. Les deux hé ! les deux enfants sont étonnés.

TEXTE ÉCRIT

Je raconte l'histoire

La maîtresse ecrie aus tableau. Les élèves assis en silence, le bureau est à côté du maîtresse.

Un gros homme est arété en position avec son pistolé dans sa main droit et un sac et un jeune à côté avec son fugique, deux élèves son enclasse et un chien qui est à côte du jeune deux voiture qui veux faire un accident.

Le policé est venu desondus attrapé le jeune homme et il jete son pistolé à terre une femme pleur, les deux élèves son sortis de la classe en atrappan la quée du chien. Élèves va attrapé la main du femme et la femme pleur toujours. Le chien est assis le voiture l'élève veux attrapé le chien. Le élèves son assis, les policiés est à côté, l'autre est arété derrière avec le chien

N°18, Garçon, 14 ans, CM2, Réo, École de Banankyo

Moy. classe : 6,2	Moy. élève : 7,2	Moy. PO-PE : 6,1
-------------------	------------------	------------------

CO : 9,4	CE : 7,4	PO : 5,5	PE : 6,6
----------	----------	----------	----------

PO	5,5	PE	6,6
Fluidité	7	Ponctuation	4
Correction Phonétique	8	Orthographe lexicale	0
Couverture lexicale	9	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	5	Cohérence textuelle	6
Types de phrases	6	Types de phrases	10
Formes verbales	4,5	Formes verbales	8,5
Pronoms	4	Pronoms	5
Accords	5	Accords	5,5
Mots-outils	3,5	Mots-outils	7
Exercice C	3	Exercice G	10

TEXTE ORAL

Je... je... je suis... J'étais un jour je suis parti au marché... j'ai vu des hommes qui vend de la viande, des femmes une femme qui a acheté des condiments et mettre dans son panier. Et, dépo... pour aller acheter les autres condiments. Des petits enfants qui jouaient aux billes et le chien court enlever le morceau... de la viande. Et, les... enfants le poursuit. Les, et, les la femme leur dit pourquoi... pourquoi vous regardez... le chien en train d'enlever... la viande ?

TEXTE ÉCRIT

C'était un jour je pasait prêt d'un école Aussitôt je vois un camion qui passe sur la grande route C'était une classe de CE1 je passe par la femette je voi le maître et les élèves lève le doit et le maitre les interoge. Et je continu la route ver le Goudron ver la banque je vois un grand camion et une voiture de polise qui a faire accident. et le chien se mit a courire et je voi des je va des voleur qui on vollé un sac de maïs et les policier vien le attrapper avec un revolver a la Maïs l'autre a un long fusul et les polis attrape Assitôt l'autre a jetter son fusu et commence a crier. les élèves sorte et se demande ques-ce-que ses passé. Les son en classe entraine de pensé au voleur et se dit tué les d'autre dit que de ne les tué pas

Moy. classe : 6,9	Moy. élève : 7	Moy. PO-PE : 6,2
-------------------	----------------	------------------

CO : 9	CE : 5,8	PO : 6,9	PE : 6,5
--------	----------	----------	----------

PO	6,9	PE	6,5
Fluidité	8	Ponctuation	5
Correction phonétique	7	Orthographe lexicale	3
Couverture lexicale	8	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	4	Cohérence textuelle	5
Types de phrases	10	Types de phrases	10
Formes verbales	6	Formes verbales	7
Pronoms	5	Pronoms	5
Accords	7	Accords	7,5
Mots-outils	4	Mots-outils	5
Exercice C	10	Exercice G	8

TEXTE ORAL

On voit au marché, deux femmes qui discutent entre eux. Après d'elles, deux enfants qui jouent au waré. Deuxième image, la femme a posé son panier et le chien a pris les aliments. Les enfants poursuivent le chien. Troisième image, elle est venue chez le propriétaire du chien pour dire ce que le chien a fait.

TEXTE ÉCRIT

Hier soir aux environs de 15 h 30 mn le maître était entrain d'espliquer une leçon de Sciences tout à coup j'ai regarder par la fênêtre, j'ai vu une voiture camion et une voiture de police se sont croisée entre eux et la voiture des policiers est gatter. Le camion qui était garé c'était une voiture de voleurs qui sont venu voler la Banque en même temps quand la voiture des policiers est venu pour tourné il à comgné un chien. Je suis sortie voir et le maître ma mis, dehors à cause de la vole de la Banque. Le propreteur du chien est venue pour parle et il à vue que c'est la police qui à comgné le chien. Quand les policiers sont venue les voleurs se sont cacher de la Banque quand ils sont rentré les voleur avait de armes avec eux ils ont présenter au policier et il on reuçi à céchapper. jamais les policier on pus les arrêter.

N°20, Fille, 14ans, CM2, Fada N'Gourma, École Centre A

Moy. classe : 6,7	Moy. élève 6,4	Moy. PO-PE : 6,3
-------------------	----------------	------------------

CO : 7,8	CE : 5,4	PO : 6,7	PE : 5,8
----------	----------	----------	----------

PO	6,7	PE	5,8
Fluidité	10	Ponctuation	3
Correction phonétique	7	Orthographe lexicale	7
Couverture lexicale	5	Couverture lexicale	7
Cohérence textuelle	5	Cohérence textuelle	4
Types de phrases	6	Types de phrases	10
Formes verbales	10	Formes verbales	6
Pronoms	5	Pronoms	5
Accords	8	Accords	5,5
Mots-outils	6	Mots-outils	4,5
Exercice C	5	Exercice G	6

TEXTE ORAL

Je vois les hommes qui sont au marché et les deux femmes causent. Y a deux enfants qui jouent. Les deux femmes qui parlaient, elles voyaient le chien qui a pris quelque chose et puis deux enfants qui courent pour prendre ce qu'il a pris dans le panier des deux femmes. Je vois une dame et un homme qui sont arrêtés et l'enfant qui avait poursuivi le chien-là.

TEXTE ÉCRIT

Pendant que la maîtresse écrit beaucoup d'élèves qui ne suivent pas. Ils regardent le camion et la voiture qui fait l'accident. Après avoir fait l'accident on voit deux personnes qui tiennent de fusil et des sacs. Les policiers qui ont sorti de leur voiture attrapé un des deux personnes qui tenait les fusils et leur sac et les deux élèves qui étaient en classe cour pour regarder la femme, le policier, et un autre homme. Les enfants sont arrivés le garçon est parti chez la dame et la fillette est partie pour voir le chien que le camion avait coïncidé. Ils ont amené le chien à l'hôpital, et les élèves ont retourné dans leur classe pour continuer leur cour. Il y a les gens qui suivaient, et les autres ne suivaient pas il y a le policier qui tenait leur fusil.

et le docteur qui soignait le blessé du chien.

N°21, Fille, 13 ans, CM2, Ouagadougou, École Gounghin Nord B

Moy. classe : 7,7	Moy. élève : 7,5	Moy. PO-PE : 6,4
-------------------	------------------	------------------

CO : 9,2	CE : 8	PO : 6,2	PE : 6,6
----------	--------	----------	----------

PO	6,2	PE	6,6
Fluidité	7	Ponctuation	1
Correction phonétique	6	Orthographe lexicale	5
Couverture lexicale	9,5	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	3	Cohérence textuelle	3
Types de phrases	6	Types de phrases	6
Formes verbales	8	Formes verbales	9
Pronoms	0	Pronoms	5
Accords	7	Accords	9
Mots-outils	8	Mots-outils	10
Exercice C	7,5	Exercice G	8

TEXTE ORAL

Il y a deux femmes qui étaient en train de causer. Le marchand vend des pommes. Une femme est en train d'acheter; deux enfants sont en train de jouer aux billes. Quand les deux femmes étaient en train de causer, le chien est venu et le chien a piri la viande de la femme. La femme était en train d'attraper sa tête. Les deux enfants couraient pour attraper le chien. La femme est revenue chez le père de Jean. Le chien s'était le sien de Marie. La femme parlait, elle n'était pas contente.

TEXTE ÉCRIT

Nous étions en classe, la maîtresse faisait la leçon de Français, A côté de la Banque nous regardons un camion et la voitures de la police est gonglée, il y avait deux voleurs qui ont un pistolet à la main, ils avaient un sac plein d'argent qu'ils sont allés volés à la Banque le chien courait pour allé chez lui.

Les policiers a arrêté l'un des voleur, Safi et Ali traversaient la route pour allés voir, Au moment la maitresse attrapait la tête à coté de la route Ali va vers lui l'attrapait la main, Safi était attrait de jouer avec son chien.

En classe les deux camarades passent leur temp a revé de l'accident

Ali rêve qu'il veut policier avec un pistolet à la main Safi rêve

N°22, Garçon, 14 ans, Fada N’Gourma, École Centre B

Moy. classe : 7,1	Moy. élève : 7,2	Moy. PO-PE : 6,4
-------------------	------------------	------------------

CO : 8,6	CE : 7,6	PO : 5,5	PE : 7,3
----------	----------	----------	----------

PO	5,5	PE	7,3
Fluidité	6	Ponctuation	4
Correction phonétique	6	Orthographe lexicale	5
Couverture lexicale	6,5	Couverture lexicale	9
Cohérence textuelle	6	Cohérence textuelle	7
Types de phrases	6	Types de phrases	10
Formes verbales	5,5	Formes verbales	10
Pronoms	5	Pronoms	0
Accords	6,5	Accords	9
Mots-outils	4,5	Mots-outils	10
Exercice C	3	Exercice G	9

TEXTE ORAL

Y a deux femmes qui sont allées acheter des fruits chez la marchande. Arrivées, après avoir acheté... l'une a déposé son panier par terre, l'autre tenait pour elle dans sa main et un chien... était arrêté près d'eux. Deux enfants jouent aux billes. Le chien a volé les fruits. Il est en train de courir. Les enfants le poursuivent. La demande aux enfants où sont passés les fruits ? Les enfants disent qu'ils ne savent pas.

TEXTE ÉCRIT

C'était en classe la maîtresse était entrein de faire des leçons aux élèves. Soudain on vois deux canbrilloleur qui ont canbrillolé la Banque et il y a deux élève qui les regarde à la fenettre. Et un policier arrete des canbrilloleur et une maîtresse qui a coté d'eux à attrapé sa tête et les enfants et un chien cours pour arrivé chez les policier. Là les enfant sont entrain de pensé d'être policier. Là les deux enfants et leur chien cours vers la maîtresse pour la salier.

Moy. classe : 8,3	Moy. élève : 8,3	Moy. PO-PE : 6,6
-------------------	------------------	------------------

CO : 10	CE : 10	PO : 6,8	PE : 6,4
---------	---------	----------	----------

PO	6,8	PE	6,4
Fluidité	6	Ponctuation	3
Correction phonétique	8	Orthographe lexicale	6
Couverture lexicale	8	Couverture lexicale	8
Cohérence textuelle	2	Cohérence textuelle	2
Types de phrases	10	Types de phrases	6
Formes verbales	10	Formes verbales	9
Pronoms	5	Pronoms	5
Accords	7	Accords	8
Mots-outils	6	Mots-outils	10
Exercice C	6	Exercice G	7

TEXTE ORAL

Les femmes disposent leurs marchandises. Et des clients viennent payer ces marchandises. Et en plus, des enfants aussi et... des enfants aussi étaient là à jouer, à jouer à des jeux. Et tout, et tout un coup, les, les fem les femmes, les femmes prises de panique, se, se mettent à crier. Et les enfants ont commencé à fuir. Les enfants ont commencé à fuir. Arrivés à la maison, ces deux, ces ces enfants étaient interrogés par les, par leurs parents, qui les demandaient ce qui, ce qui leur avait arrivé.

TEXTE ÉCRIT

Dans une classe une maîtresse enseignait ses élèves tout en écrivant des leçons au tableau, en plus Cette école était prêté d'une banque. Tout à coup des malfaiteurs surgissaient à la porte de la banque, mais Ceux-ci n'avaient pas eu assez le temps pour y pénétrer à L'intérieur ; en plus deux écoliers les avaient aperçus par la fenêtre.

Les brigands étaient arrêtés par un policier qui est descendu aussitôt de sa voiture entouré par les écoliers.

Après L'arrêt des malfaiteurs, les écoliers se retrouvaient pour discuter entre eux et même en classe de retour chacun imaginait La scène qu'il avait vue.

Moy. classe : 8,3	Moy. élève : 8,3	Moy. PO-PE : 6,6
-------------------	------------------	------------------

CO : 10	CE : 10	PO : 6,2	PE : 7
---------	---------	----------	--------

PO	6,2	PE	7
Fluidité	7	Ponctuation	4
Correction phonétique	6	Orthographe lexicale	6
Couverture lexicale	7	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	4	Cohérence textuelle	3
Types de phrases	6	Types de phrases	6
Formes verbales	7,5	Formes verbales	10
Pronoms	5	Pronoms	5
Accords	6,5	Accords	9
Mots-outils	7	Mots-outils	10
Exercice C	6	Exercice G	7

TEXTE ORAL

La femme part au marché, pour acheter ses condiments. Et, il se elle se retourne pour voir une de ses... copines. Et voit une de ses copines. L'autre dépose son panier pour, elles se discutent. Entre temps, il y a un, y a un chien qui s'est plongé sur son panier, et enlevé quelques condiments... quelques condiments. Deux enfants, se sont mis à poursuivre le chien. Deux enf, les enfants se sont mis à poursuivre le chien. Arrivée à la maison, arrivée à la maison, la mère demande que qu'est-ce qui s'est passé et vous révenez avec votre panier vide ?

TEXTE ÉCRIT

Il y a des élèves dans une classe et une maîtresse qui sont entrain d'étudié. Les élèves sont assis et la maîtresse est entrain d'écrit au tableau. A la sortie de l'école il y a eu un accident entre deux véhicule. Les deux enfants allaient été cogné par la voiture de la police. La police s'est arrêté et attraper un jeune homme pour frapper et il y a un chien qui s'est plomdit sur la tête de la jeune fille.

Les élèves se sont mit en groupe pour étudier et il y a un polié derrière ces élèves qui tire envers les élèves. et un jeune homme et un chien se mettent aussi derrière les élèves pour que les élèves se rendre peur.

Moy. classe : 7,4	Moy. élève : 7,5	Moy. PO-PE : 6,6
-------------------	------------------	------------------

CO : 9,2	CE : 7,8	PO : 6,6	PE : 6,5
----------	----------	----------	----------

PO	6,6	PE	6,5
Fluidité	8	Ponctuation	6
Correction phonétique	5	Orthographe lexicale	5
Couverture lexicale	7	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	3	Cohérence textuelle	2
Types de phrases	10	Types de phrases	6
Formes verbales	10	Formes verbales	9
Pronoms	5	Pronoms	5
Accords	5	Accords	8
Mots-outils	8	Mots-outils	8
Exercice C	5	Exercice G	6

TEXTE ORAL

Deux femmes sont parties au marché et puis... et pi, elles parlaient... et pi le chien a enlevé un... et pi personne n'était pas au courant. Et puis il y a deux enfants qui jouaient et pi les deux enfants se sont levés pour attraper le chien. Quand ils commencent à courir ils n'ont pas vu le chien, quand ils reviennent la femme les dit que le chien a enlevé quelque chose dans le panier; et les enfants disent on l'a poursuit, poursuit mais on l'a pas attrapé.

TEXTE ÉCRIT

La maîtresse écrit au tableau les élèves sont assise sur la table ban et regardent au tableau. Ici Il y'a des bandis qui sont partis à la banque et ils tiennent des armes et un sac l'o au il y'a l'argent. Il y'a deux enfants qui les regardent par la fenêtre et le chien cour pour les attrapé et la police arrive. Le policier sorte et attrape un bandi et il laisse tomber son arme. Les élèves qui les regardaient par la fenêtre sortent et la maitresse. L'élève touche la maîtresse, le chien est couché derrière la voiture et elle s'amuse avec le chien, Ici je vois le policier et le chien, Ici aussi je vois le policier qui tient un arme dans la main droite les élèves assisent dans les chaises et lisent des livres.

N°26, Fille, 14 ans, CM2, Fada N'Gourma, École Centre C

Moy. classe : 6,9	Moy. élève : 6,9	Moy. PO-PE : 6,7
-------------------	------------------	------------------

CO 8	CE : 7,4	PO : 6,5	PE : 5,8
------	----------	----------	----------

PO	6,5	PE	5,8
Fluidité	10	Ponctuation	5
Correction phonétique	6	Orthographe lexicale	3
Couverture lexicale	5,5	Couverture lexicale	7
Cohérence textuelle	4	Cohérence textuelle	6
Types de phrases	6	Types de phrases	6
Formes verbales	6	Formes verbales	6
Pronoms	0	Pronoms	5
Accords	10	Accords	6,5
Mots-outils	8	Mots-outils	4
Exercice C	9,5	Exercice G	9

TEXTE ORAL

Ici, c'est deux femmes qui vont au marché. Elles ont acheté les condiments. Un chien est arrêté à côté du panier. Ici le chien a ramassé les condiments de la femme. L'enfant court pour l'attraper. Ici elle est revenue à la maison avec un panier vide et son mari demande à l'enfant.

TEXTE ÉCRIT

hier j'étais en classe. Mon camarade n'était pas venu, pasqu'elle était malade. la maîtresse faisait une leçon de calcul. Soundain j'entendis un bruit dehor. Par la fenêtre j'ai vue deux personnes qui tenait des pistolèt à la main et ils tienent un gros sac à la main au près de la banque. C'était des voleurs. soundin les policier sont arriver il a put attrapé un voleure celui tenait le pistolèt èt le policier fuyait le voleur pendant ce temps l'autre c'est enfuit avec l'argent. la maîtresse est sorti de la classe, et elle commence à criée je la demande et elle ma dit que le voleur à pris l'argent. et nous sommes rentré. j'avais très peur et je pensais le poulicier qui était entrain de tiré et le medecin bandait la pate du chien.

Moy. classe : 7,1	Moy. élève : 7,7	Moy. PO-PE : 6,8
-------------------	------------------	------------------

CO : 9,2	CE : 7,8	PO : 7,4	PE : 6,2
----------	----------	----------	----------

PO	7,4	PE	6,2
Fluidité	9	Ponctuation	4
Correction phonétique	8	Orthographe lexicale	4
Couverture lexicale	9,5	Couverture lexicale	9
Cohérence textuelle	6	Cohérence textuelle	6
Types de phrases	6	Types de phrases	6
Formes verbales	10	Formes verbales	9
Pronoms	0	Pronoms	5
Accords	10	Accords	8
Mots-outils	5	Mots-outils	6
Exercice C	6,5	Exercice G	5

TEXTE ORAL

La femme et sa tante son venues au marché pour acheter des légumes. Ils achètent leurs légumes, ils achètent les légumes et s'arrêtent devant la route pour causer. Ils les deux enf... deux enfants sont en train de jouer au waré et leur chien... a ramas... a... a... enlevé la mangue de de la tante et de la tante. Les enfe les enfants ont ont poursuivi le chien pour qui laisse tomber la mangue. Un homme et son petit frère racont rencontent une femme une vieille femme et sa petite fille. Elles elles elles vont au marché pour acheter pour acheter des légumes.

TEXTE ÉCRIT

Un jour, une maîtresse qui etait entrain d'ecrire une leçon. Les élèves assisent sur les tables. Un camion s'arrête devant la banque. Des voleurs sortent avec des armes à feu. Ils veulent voler l'argent de la banque. Deux élèves ont vus les voleurs et ils disent à la maîtresse. tout à coup, les policiers sont venus les attraper. les élèves courent en disant voleur-voleur La fuble qui courait avec son chien voit une femme qui a peur de la circulation. L'enfant lui surpris de partir.

Les élèves sont en classe, d'autres apprennent les leçons, certains regardent au tableau.

Derrière eux, un enfant s'amuse avec son chien. de l'autre côté un policier armé.

N°28, Garçon, 13 ans, CM2, Koudougou, École Centre A

Moy. classe : 7,1	Moy. élève : 7,3	Moy. PO-PE : 6,8
-------------------	------------------	------------------

CO : 8,4	CE : 7,2	PO : 6,7	PE : 6,8
----------	----------	----------	----------

PO	6,7	PE	6,8
Fluidité	8,5	Ponctuation	5
Correction phonétique	6	Orthographe lexicale	2
Couverture lexicale	9,5	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	3	Cohérence textuelle	5
Types de phrases	6	Types de phrases	10
Formes verbales	9	Formes verbales	10
Pronoms	5	Pronoms	5
Accords	9	Accords	8
Mots-outils	5	Mots-outils	9
Exercice C	6	Exercice G	4

TEXTE ORAL

Je vois ma mère et sa voisine qui se discutent. Bobby était à côté de... de la panier de ma mère. Moi et Camille nous jouons aux billes. Je vois un enfant avec sa mère qui achètent des f... légumes. En... pendant ce temps, ma mère et sa voisine discutaient, Bobby a pris un morceau de viande, moi et Camille nous le poursuivions. Ma mère et sa voisine se demanda : « As-tu re... a... as-tu retrouvé le Bobby ? ». Je lui ai dit que oui. Ma petite soeur était arrêtée en train de me moquer.

TEXTE ÉCRIT

L'histoire s'est passé sur une route à coté d'une école. La maîtresse écrivait au tableau et les élèves lissaient. Pendant ce temps les voleur rentraient dans la Banque. Un chien qui courrait aboyait les voleur qui tira sur le chien. Les élèves regardaient dans les vitres. Les policiers ont arrivés ils sont attrapper les voleurs. La femme qui voulait s'évanuer. Les élèves arrivaient. L'enfant parlait avec la femme. La filléte admirait le chien. Le lendemain en classe chacun rêvait de ce qu'ils s'est passé hier. Moussa ne valant plus suivre les cours. Lui aussi voudrait être policier.

N°29, Fille, 13 ans, CM2, Ouagadougou, École Gounghin Nord B

Moy. classe : 7,7	Moy. élève : 7,9	Moy. PO-PE : 6,8
-------------------	------------------	------------------

CO : 9,6	CE : 8,6	PO : 7,2	PE : 6,3
----------	----------	----------	----------

PO	7,2	PE	6,3
Fluidité	8	Ponctuation	6
Correction phonétique	7	Orthographe lexicale	9
Couverture lexicale	8,5	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	3	Cohérence textuelle	3
Types de phrases	6	Types de phrases	6
Formes verbales	10	Formes verbales	9
Pronoms	5	Pronoms	0
Accords	10	Accords	7
Mots-outils	6	Mots-outils	6
Exercice C	8,5	Exercice G	7

TEXTE ORAL

Deux enfants sont en train de jouer. Une femme va au marché asséter des condiments. Elle voit son amie et elles sont en train de causer. Le chien qui était arrêté à côté d'elles enlève quelque chose puis couri. Les deux enfants qui étaient à côté d'elles, l'autre jouait, l'autre suivit. Entrant à la maison, ces trois enfants sont arrêtés. La plus grande la pose une question et les deux plus petits rient.

TEXTE ÉCRIT

Un soir en étant en classe, la maîtresse écrit au tableau. A travers la fenêtre, je vis un camion, une voiture, un chien et deux hommes. L'homme avait un pistolet dans sa main. Le policier sorti et attrapât l'homme et il laissa tomber son pistolet. Les deux élèves, la maîtresse et le chien coururent et vinrent s'arrêter. La dame attrapât sa tête en ouvrant sa bouche. Le petit enfant s'approcha de sa maîtresse et la jenne fille parle avec le chien. Le camion et la voiture restèrent là-bas. Nous rentrons en classe. Chacun sort son livre ou son cahier et il commence à apprendre. Le policier resta avec son pistolet et l'homme, le chien s'en vont.

N°30, Garçon, 14 ans, CM2, Pouni, École de Pouni

Moy. classe : 7,2	Moy. élève : 7,5	Moy. PO-PE : 6,8
-------------------	------------------	------------------

CO : 9,2	CE : 7,2	PO : 6,7	PE : 6,9
----------	----------	----------	----------

PO	6,7	PE	6,9
Fluidité	9,5	Ponctuation	8
Correction phonétique	6	Orthographe lexicale	8
Couverture lexicale	10	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	3	Cohérence textuelle	1
Types de phrases	6	Types de phrases	2
Formes verbales	9	Formes verbales	6
Pronoms	5	Pronoms	5
Accords	7,5	Accords	9
Mots-outils	4	Mots-outils	10
Exercice C	7	Exercice G	10

TEXTE ORAL

Un marchand dipose [dipoz] ses marchandises sous un hangar et... deux femmes se saluent. Tous [tu] les deux ont acheté et... sont arrêtées pour se saluer. Un chien passait et... sent l'odeur de... des tomates qu'elle a achetées. Le chien enlève l'autre tomates et fuit. La femme... tous [tu] les femmes regardent les deux enfants qui jouaient aux billes... se lèvent et poursuivent le chien... le chien. Tous les gens... tous les gens sont en train de les regarder. Et demandent à celle qui... à les femmes. L'autre pleu... l'autre qui... un... un homme et un enfant sont arrivés et demandent... à une femme et sa petit.

TEXTE ÉCRIT

Je raconte ce que je vois sur l'image. Je vois des élèves qui assis sur des tables et une maîtresses qui écrit au tableau. Je vois le bureau du maîtresse, une voiture. Il y a 10 élèves dans la classe Je vois une école. Un pêcheur avec son chien qui vont à la chasse devant eux il y a deux voiture. Sur l'autre voiture on a écrit police. Il y a aussi une banque encore On vois un policier qui frappe le pêcheur et son chien. Le chien poursuive les élèves qui partent à la maison. Il y a deux voiture de police. Je vois une fille qui joue avec le chien. L'élève veut prendre le sac de sa maîtresse. La maîtresse est en talon et en jupe droite. Je vois encore des élève qui lient les livres de lecture Le pêcheur est derrière les élèves. Le policier attent le pêcheur. Le chien aboie.

Moy. classe : 8,1	Moy. élève : 8,2	Moy. PO-PE : 6,8
-------------------	------------------	------------------

CO : 9,2	CE : 10	PO : 6,9	PE : 6,7
----------	---------	----------	----------

PO	6,9	PE	6,7
Fluidité	7,5	Ponctuation	4
Correction phonétique	5	Orthographe lexicale	7
Couverture lexicale	6	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	4	Cohérence textuelle	3
Types de phrases	6	Types de phrases	6
Formes verbales	10	Formes verbales	8
Pronoms	6	Pronoms	8
Accords	7	Accords	7
Mots-outils	8	Mots-outils	8
Exercice C	10	Exercice G	10

TEXTE ORAL

Deux femmes étaient venues au marché pour acheter des condiments. Quand elles ont fini, l'autre a déposé son panier à terre et un chien est venu voler quelque chose. Après les enfants ont poursuivi le chien mais ils n'ont pas attrapé le chien. La femme va à la maison en pleurant. Tous sont étonnés.

TEXTE ÉCRIT

Je suis vraiment déçu de ce qui s'est passé quand nous étions en classe. Tu sais mon ami près de notre classe est séparée par une voie où passe les camions et notre école est située au Nord et la banque au Sud. Nous étions tous là et le professeur enseignait. Tout à coup voilà débouche un camion qui s'arrêta. Sans bruit et avec un bon talent de voleurs ces derniers dévalisent toute la banque. Pour ne pas laisser en liberté de s'enfuir la police (force de l'ordre et de la sécurité) vint et voilà un policier qui ne pourra que attrapé qu'un seul voleur (cambrioleur et l'autre s'enfuit avec l'argent. Dans la classe qui pourra sauvé son camarade. Tout le monde comptait sur la maîtresse, et là voila qui se sauve en criant, seul elle pouvait empêché les élèves de sortir. Je suis la première personne à découvrir ce fait le policier parmi tous élèves. Le police le desarma et les voila vers la police. Après cette sceine je possais des questions à la maîtresse tandisque la petite Aline s'amuse avec la chienne. De retour en classe tout calme, écoutent la maîtresse Dehors le policier fait l'ordre pour faire la bonne circulation et le temps de peur une femme de la croix passait avec sa chienne en tremblant de peur. ainsi met fin notre histoire.

N°32, Fille, 19 ans, 3ème, Fada N’Gourma, Lycée privé Yenbuaro

Moy. classe : 8,3	Moy. élève : 8,3	Moy. PO-PE : 7
-------------------	------------------	----------------

CO : 9,2	CE : 10	PO : 7,7	PE : 6,3
----------	---------	----------	----------

PO	7,7	PE	6,3
Fluidité	10	Ponctuation	4
Correction phonétique	9	Orthographe lexicale	5
Couverture lexicale	8	Couverture lexicale	7
Cohérence textuelle	4	Cohérence textuelle	6
Types de phrases	10	Types de phrases	10
Formes verbales	8	Formes verbales	7
Pronoms	0	Pronoms	4
Accords	8	Accords	7
Mots-outils	10	Mots-outils	10
Exercice C	10	Exercice G	7

TEXTE ORAL

Une femme est partie au marché pour asséter des condiments. Quand elles ont.. assété, elles étaient... en train de discuter avec le propriétaire des marchandises. Un chien est venu... un chien est venu enlever les condiments qu'elle a payé là et puis maintenant, deux enfants étaient en train de jouer au jeu de waré. Quand ils ont vu que le chien que le chien a pris les condiments de la femme, les enfants ont poursuivi le chien.

TEXTE ÉCRIT

A la première image il y avait des élèves en classe avec leur maîtresse. La classe était au près d'une banque. Quand ils étaient en cours deux élèves attentif et curieux ont vus deux bandits armés qui sont venus pour se procurer des bien de la banque.

Quand les bandits sortaient, ils ont été menacé par un chien qui permit à la police de leur saisir. La maîtresse prit par la panique s'est mit a crier. Un élève essaye de la calmer et l'autre felicita à son chien qui les avaient mit au courant des bandits. Du retour de l'école les élèves étaient attentifs tandisque les policiers étaient à la garde du banque.

N°33, Garçon, 19 ans, 3ème, Fada N’Gourma, Lycée privé Yenbuaro

Moy. classe : 8,3	Moy. élève : 8,3	Moy. PO-PE : 7,2
-------------------	------------------	------------------

CO : 9,6	CE : 9,2	PO : 6,5	PE : 7,8
----------	----------	----------	----------

PO	6,5	PE	7,8
Fluidité	7	Ponctuation	5
Correction phonétique	5	Orthographe lexicale	0
Couverture lexicale	10	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	2	Cohérence textuelle	3
Types de phrases	6	Types de phrases	10
Formes verbales	7	Formes verbales	10
Pronoms	9	Pronoms	10
Accords	8	Accords	10
Mots-outils	8	Mots-outils	10
Exercice C	3	Exercice G	10

TEXTE ORAL

Sur la première image, je vois des vendeurs, des vendeuses et... des acheteuses. Les vendeurs, ils vendent des fruits [furuwi] et y a d'autres acheteurs aussi qui sont en train de causer. Ils ont payé des légumes et y a d'autres personnes aussi qui veulent acheter. Au niveau de ces deux vendeurs, il y a un chien qui suit derrière et y a des enfants aussi qui sont en train de jouer. Ils font des jeux. Au niveau de la deuxième image, y a toujours des vendeurs, les deux femmes qui ont acheté des légumes, des [furuwi], nous voyons que... on dirait qu'elles sont en train de crier et y a les deux enfants qui étaient en train de jouer, le chien a ramassé dans un panier de la viande ou bien quelque chose. Les enfants sont à la poursuite du chien. Un aperçu geuneural : tout le monde regarde vers la direction du chien qui s'enfuit [sāfuwi]. À la troisième image entr... on revoit maintenant les deux femmes et les deux enfants. Les deux femmes, on dirait que... elles eucoutent [økut] un peu les enfants qui ont [pursurivi] poursuivi le chien, peut-être que on dirait qu'ils ont ramené ce que le chien avait retiré.

TEXTE ÉCRIT

Dans les images observées ; Je vois beaucoup d'action qui sont en train de se passer alors qu'une classe d'élèves et leur maîtresse étaient en plein cours.

Dans la première image la maîtresse est entrain d'ecrire au tableau

Dans la deuxième image des voleurs sont venues attaqués la banque et recuperés l'argent avec un sac. Ils étaient deux malfrats tout masqués et armés.

Dans la troisième image un agent de la police est venue arrêté l'un d'eux. et le voleur a laissé tomber son pistolet ; une fille et un garçon accouraient vers le policier et le voleur.

La maîtresse ébahit de peur.

Dans la quatrième image le policier et le voleur étaient surement aller au comisariat et les enfants n'ont plus rien trouver.

Dans la cinquième image : Il y a eu un élève qui était entrain de se souvenir de ce qui était passé et il racontait l'histoire dans la classe

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

N°34, Fille, 19 ans, 3ème, Tita, CEG de Tita

Moy. classe : 8,6	Moy. élève : 8,4	Moy. PO-PE : 7,3
-------------------	------------------	------------------

CO : 10	CE : 9,2	PO : 7,1	PE : 7,4
---------	----------	----------	----------

PO	7,1	PE	7,4
Fluidité	10	Ponctuation	6
Correction phonétique	6	Orthographe lexicale	3
Couverture lexicale	8	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	4	Cohérence textuelle	3
Types de phrases	6	Types de phrases	10
Formes verbales	9,5	Formes verbales	8
Pronoms	5	Pronoms	5
Accords	8	Accords	10
Mots-outils	7,5	Mots-outils	9
Exercice C	7	Exercice G	10

TEXTE ORAL

Sur une grande place, où... sur une grande place où on vendait plusieurs sortes de condiments, une femme qui se rendait pour faire ses achats, a raconté [rakōtre] une de ses connaissances, donc était mis à causer avec elle. Aussitôt, un chien qui passait... a vu un morceau dans son panier, et l'enleva. Deux enfants aussi... deux enfants qui zétaient [zetε] aussi à côté, jouaient aux billes... et ont poursuivi le chien, mais en vain... ils l'ont pas... ils l'ont pas eu. La femme s'est... la femme s'est mis à crier. Elle est repartie à la maison, et ses deux enfants l'a accueillie ... en cours de route.

TEXTE ÉCRIT

Les élèves suivaient le cours que leur maitresse leur donnait, pendant qu'un camion fut arrêté par des policiers qui avaient des armes. Aussi, les policiers qui marchaient de gauche à droit, ont rendu peure le chien., et ce chien s'est mit à courir. En ce moment là, les élèves étaient toujours à l'école. Mes à quelque temps après les élèves se sont mis à courir de même que qu'un chien. Leur maîtresse soulève le bras gauche et le bras droit sur sa tête. La maîtresse s'est blessée et un élève coure pour son sécours. Et une petite fille qui était à côté de l'école dansait. Après le policier atrappe le chien et attache une de ses pattes superieurs, et l'amène. En ce moment les élèves sont retournés en classe pour contunier les cours.

Mon chère je te quitterais sur ces lignes pour ne pas te faire lire un long reçu et ne pas comprendre.

N°35, Garçon, 15 ans, 3ème, Ouagadougou, Lycée Zinda

Moy. classe : 8,8	Moy. élève : 8,4	Moy. PO-PE : 7,4
-------------------	------------------	------------------

CO : 10	CE : 9	PO : 7,1	PE : 7,6
---------	--------	----------	----------

PO	7,1	PE	7,6
Fluidité	8	Ponctuation	6
Correction phonétique	7	Orthographe lexicale	8
Couverture lexicale	7	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	5	Cohérence textuelle	6
Types de phrases	6	Types de phrases	6
Formes verbales	8	Formes verbales	10
Pronoms	5	Pronoms	0
Accords	7	Accords	10
Mots-outils	9	Mots-outils	10
Exercice C	9	Exercice G	10

TEXTE ORAL

C'est au marché, deux femmes étaient en train de causer, ayant posé leurs condiments par terre, et à côté il y avait deux enfants qui jouaient aux billes. Juste à côté du panier, il y avait un chien qui a volé de la viande et qui courait. Maintenant, les deux enfants qui jouaient aux billes l'ont poursuivi. C'est en ce moment que les femmes se sont rendues compte... après, tout le panier était vide... La femme, elle était triste.

TEXTE ÉCRIT

C'était un jour d'école et à côté de cette école -là il y avait une banque, pendant que les élèves suivaient le cour des bandits sont venus attaqués la banque et en tirant des couts de feu. Mais ces bandits furent arrêtés par la police et à ce moment les élèves sont sortis de leur classe pour voir les bandits ; une des élèves de la classe avait vu un chien blessé et à ce moment la maîtresse tremblait de peur. De retour en classe, un des élèves revait en étant un policier avec des armes tandis que une élève qui est sa voisine revait en se voyant infirmière en train d'aider un chien blessé.

N°36, Fille, 19 ans, 3ème, Pouni, CEG de Pouni

Moy. classe : 8,3	Moy. élève : 8,3	Moy. PO-PE : 7,5
-------------------	------------------	------------------

CO : 9,6	CE : 8,6	PO : 7,6	PE : 7,3
----------	----------	----------	----------

PO	7,6	PE	7,3
Fluidité	10	Ponctuation	3
Correction phonétique	7	Orthographe lexicale	7
Couverture lexicale	8,5	Couverture lexicale	8,5
Cohérence textuelle	5	Cohérence textuelle	5
Types de phrases	10	Types de phrases	6
Formes verbales	9	Formes verbales	8
Pronoms	5	Pronoms	9
Accords	8	Accords	9,5
Mots-outils	6	Mots-outils	8
Exercice C	7,5	Exercice G	9

TEXTE ORAL

Un [fām], après avoir fait son marché, déposa son panier à terre et rencontra sa camarade. Soudain, un chien... soudain, un chien vient prend ses condiments qu'elle avait déposés, qu'elle avait déposés dedans. Les... les enfants... étaient en train de jouer, se lèvent et commença à poursuivi le chien, pour... attraper, cé [se] qu'ils avaient pris. Ce qui i avait pris. Et, la [fām], qui était triste, revenue à la maison, rencontra à ses enfants, cé qu'il était passé.

TEXTE ÉCRIT

C'était un jour ou je me rendais à l'école, je prenais seul le chemin Soudain un accident à lieu jusque les deux voleurs étaient allés pour voler de l'argent, ces deux voleurs tenaient un grand sac plein d'argent quand ils voulaient traverser la route la police avait attrapé l'un puis le chien aboyait. Il y avait une femme d'un côté qui criait, au secours et ses enfants était sortis pour la recueillir et les enfants demendaient ceux qui étaient passés et la femme expliqua donc j'étais à côté de même que la femme Je ne pouvais pas me sauver. J'ai fait plus de deux heures sur la route. Quand je suis arrivé à l'école tous ceux le maître rencontra j'entendais rien. Car je pensais toujours à l'accident qui s'est produit devant moi.

Moy. classe : 8,9	Moy. élève : 8,9	Moy. PO-PE : 7,8
-------------------	------------------	------------------

CO : 10	CE : 10	PO : 7,5	PE : 8,1
---------	---------	----------	----------

PO	7,5	PE	8,1
Fluidité	7	Ponctuation	7
Correction phonétique	7	Orthographe lexicale	4
Couverture lexicale	10	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	6	Cohérence textuelle	5
Types de phrases	10	Types de phrases	10
Formes verbales	8	Formes verbales	10
Pronoms	5	Pronoms	5
Accords	7	Accords	10
Mots-outils	9	Mots-outils	10
Exercice C	6	Exercice G	10

TEXTE ORAL

C'était un jour au marché, l'ambiance comme d'habitude était très bonne. Dans la foule se distinguaient deux femmes car dans leur conversation, elles semblaient très bien se connaître. Elles n'ont pas fait attention à un chien... qui semblait... vouloir... s'emparer des provisions. Le chien... dans la distraction des femmes, il a dû s'emparer des provisions et commençait à fuir [fuwir] à toute allure. C'est alors que deux enfants qui jouaient aux billes se mirent à sa poursuite... à la poursuite du chien. Mais, ils n'ont malheureusement pas pu attraper l'animal. De retour à la maison, la femme rencontra la colère de son mari qui... voyait qu'il n'y a pas de condiments pour le repas.

TEXTE ÉCRIT

Voici comment s'est déroulé l'histoire. Comme d'habitude nous étions entrain de suivre notre cours de français, quand tout à coup notre attention se posa sur le vacarme qui regnait dans la rue. Les élèves se précipitèrent alors aux fenêtres, et quel ne fut pas leur étonnement, En effet de bandits armés venaient de dévaliser la banque mais la police pu rapidement saisir les malfrats grace au courage d'une femme qui a hurlé et d'un chien qui en aboyant a malheureusement reçu une balle. lorsque la situation fut maitrisée par la police nous avons pu sortir consoler la bonne dame qui était encore sous le choc. Joly notre camarade de classe s'occupa particulièrement du chien. De retour en classe nous suivions le cours plutôt d'un oeil distrait chacun plongé dans ses rêves.

Moy. classe : 8,7	Moy. élève : 8,5	Moy. PO-PE : 7,8
-------------------	------------------	------------------

CO : 9,6	CE : 9	PO : 7,4	PE : 8,1
----------	--------	----------	----------

PO	7,4	PE	8,1
Fluidité	10	Ponctuation	6
Correction phonétique	8	Orthographe lexicale	6
Couverture lexicale	10	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	6	Cohérence textuelle	6
Types de phrases	6	Types de phrases	10
Formes verbales	7	Formes verbales	9
Pronoms	5	Pronoms	10
Accords	7	Accords	7
Mots-outils	7,5	Mots-outils	7
Exercice C	7,5	Exercice G	10

TEXTE ORAL

Il y a deux femmes voisines qui se sont retrouvées au marché, bon !... au marché... pour... acheter des condiments. heu... il y a deux enfants qui sont en train de jouer et s'amusaient. L'autre côté, on voit... les femmes aussi qui sont venues s'y procurer... des condiments pour... aller préparer. Et brusquement, on voit... les deux femmes qui s'exclament. L'autre a attrapé sa tête ceux qui... achetaient les condiments se sont retournés. Qu'est-ce qu'ils voyaient ? Le un chien... on voit que heu... y a un chien qui a pris quelque chose qui... s'enfuyait. Et les deux enfants... accouraient derrière lui. Justement... la femme la dame qui était au marché est revenue avec une petite fille, et... les enfants qui étaient assis à côté, qui couraient derrière le chien... il y a un d'entre eux qui est arrêté avec... sa maman. A mon avis, ils sont venus demander à l'enfant... où se trouvait le chien.

TEXTE ÉCRIT

On voit une classe où se trouvé des élèves et un maîtresse qui se trouvé au tableau et qui écrit. En face de l'école on voit une banque et un camion qui passe sur la route. Après on voit deux hommes masqués qui tiennent des armes à feu et l'autre à un sac à main tandis que l'autre tiré sur la voiture des policiers qui s'est heurtée au camion qui passe. On voit aussi des élèves stupifiés qui regarde par la fenêtre de l'école. Il y a un chien aussi qui se sauve. Après ses scènes la arrête les voleurs on voit la maîtresse qui était sorti de classe s'exclamé. Les deux élèves qui regardait par la fenêtre qui sont sortis avec la maîtresse. La fillette se dirigé vers le chien couché les bras ouverts et l'autre se dirige vers la maîtresse.

Moy. classe : 8,9	Moy. élève : 8,9	Moy. PO-PE : 7,9
-------------------	------------------	------------------

CO : 10	CE : 10	PO : 8,4	PE : 7,4
---------	---------	----------	----------

PO	8,4	PE	7,4
Fluidité	7	Ponctuation	6
Correction phonétique	9	Orthographe lexicale	8
Couverture lexicale	10	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	4	Cohérence textuelle	6
Types de phrases	6	Types de phrases	6
Formes verbales	10	Formes verbales	9
Pronoms	7	Pronoms	5
Accords	9	Accords	7
Mots-outils	10	Mots-outils	10
Exercice C	10	Exercice G	7

TEXTE ORAL

Je vois ici, des femmes qui sont allées au marché acheter, je pense que ce sont des fruits, Alors y a un chien du lieu de vente de chose... Y a des enfants qui sont assis en train de jouer. Y a le chien qui était... quand la femme a déposé son panier, le chien a enlevé un morceau, on dirait... c'est le contenu... ce qui se trouvait dans le panier et il s'en allait... Les enfants qui étaient en train de jouer sont à sa poursuite. Ils sont revenus retrouver les deux femmes, mais apparemment ils n'ont rien ramené et les... les femmes s'interrogent quoi.

TEXTE ÉCRIT

Dans une école située en face d'une banque, il y a dans une classe un enseignant et ses élèves. A travers les fenêtres on voit une voiture qui passe et s'arrête près de la banque. Deux cambrioleurs qui conduisaient la voiture ont volé le fonds de la banque. Au moment où ils voulaient s'en aller, la police surgit et les arrête. Deux élèves voyant à travers la fenêtre y accourent. Arrêtés et démasqués par la police, les deux voleurs ont laissé dans l'esprit des deux élèves, qui de retour en classe revivent la scène et suivent mal les explications de l'enseignant.

N°40, Garçon, 16 ans, 3ème, Tita, CEG de Tita

Moy. classe : 8,6	Moy. élève : 8,6	Moy. PO-PE : 7,9
-------------------	------------------	------------------

CO : 10	CE : 8,6	PO : 7,7	PE : 8,1
---------	----------	----------	----------

PO	7,7	PE	8,1
Fluidité	10	Ponctuation	5
Correction phonétique	5	Orthographe lexicale	6
Couverture lexicale	9	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	5	Cohérence textuelle	7
Types de phrases	10	Types de phrases	6
Formes verbales	7,5	Formes verbales	8
Pronoms	5	Pronoms	10
Accords	8,5	Accords	10
Mots-outils	7	Mots-outils	9
Exercice C	10	Exercice G	10

TEXTE ORAL

Bon ! une femme était allée pour payer des [furwi]. Ayant fini, ayant fini de payer les [furwi], elle s'arrêta pour saluer une de ses...de ses voisines. Un chien s'approchait à côté du panier. A proximité de là où, où était arrêtée heu...la femme, deux enfants jouaient aux billes. Tout à coup, le chien souleva un [furwi]. Les enfants se leva et le chassa. Tout le monde s'écriait. Alors, la femme se rendit chez le propriétaire...du chien, pour demander pourquoi ils ont laissé leur chien venir au marché.

TEXTE ÉCRIT

Les élèves étaient dans la classe en cours. L'école se situait à proximité de la banque. Tout à coup les élèves entendirent le bruit d'une sirène. Mais que ce passait-il ? Des voleurs venaient d'opérer à la banque. Ces voleurs sortaient armés et avec un sac en main. Un chien aboyait, l'un tira sur ce chien. Le bruit de la sirène était celui du véhicule de la police. Les voleurs ont été arrêtés par la police mais cela n'a pas été facile, on aurait appris qu'ils étaient deux or que la police avait mis la main sur un, mais où est passé l'autre, l'agent de la police demandait à celui qui a été arrêté. C'était vraiment une foie pour les élèves et d'ailleurs pour ceux qui étaient à proximité de la banque. Ceux-ci dansaient sautaient. Les élèves se sont retrouvés alors en classe pour la poursuite du cours. D'autres pensaient comment on allait traiter ces voleurs et comment le chien allait être soigné.

Nous prions aux forces de l'ordre de bien vouloir veiller sur la sécurité.

N°41, Garçon, 18 ans, 3ème, Fada N’Gourma, Lycée Diaba Lompo

Moy. classe : 8,1	Moy. élève : 8,9	Moy. PO-PE : 8
-------------------	------------------	----------------

CO : 9,6	CE : 10	PO : 7,7	PE : 8,3
----------	---------	----------	----------

PO	7,7	PE	8,3
Fluidité	10	Ponctuation	7
Correction phonétique	8	Orthographe lexicale	4
Couverture lexicale	10	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	3	Cohérence textuelle	8
Types de phrases	6	Types de phrases	10
Formes verbales	7,5	Formes verbales	10
Pronoms	10	Pronoms	5
Accords	7	Accords	9
Mots-outils	8,5	Mots-outils	10
Exercice C	7	Exercice G	10

TEXTE ORAL

Ici, je vois des femmes qui est parti acheter des condiments, et ensuite après elle a vu, une camarade, elle a posé son panier de condiments et elles étaient en train de causer. Un chien qui passait à côté, a senti l'odeur de la viande. Le chien a emporté la viande et y avait et y avait des enfants qui jouaient. Ils se sont tous levés pour poursuivre le chien mais ils ne l'ont pas rattrapé. Et la femme est arrivée à la maison. Quand elle est arrivée à la maison, y a son mari et deux enfants qui étaient-là en train de la régarder et elle était en train de raconter ce qui s'est passé.

TEXTE ÉCRIT

1°) Ce jour là nous étions en classe et la maîtresse venait de commencer la leçon de grammaire.

Mon attention était tirée au dehors lorsque soudain j'aperçus une voiture qui roulant a toute vitesse, s'arrête brusquement en face de la banque.

2°) Sans aucun retard, deux hommes sortirent de la voiture. Ils étaient masqués et armés et se dirigeaient vers la porte de la banque et l'un tenait un gros sac. Ils fonçèrent la porte et entrèrent. A leur sorti, le sac était plein. Ils avaient pié tout l'argent de la banque.

3°) Aussitôt arrive un jeune policier qui étant déjà averti arrive à saisir un des deux brigants. Une femme qui était de passage ignorait ce qui se passait. Elle se mis à trembler. Nous sortîmes de la classe et courrûmes vers le lieu de la scène accompagnés d'un chien.

4°) Nous expliquâmes la scène à la femme qui s'était tournée vers nous.

5°) Après la récréation, lorsque nous sommes rentrés en classe je ne suivait plus les cours ainsi que ma copine. Nous étions resté à penser de la scène et surtout du policiers. Nous voudrions un jour être âgent de la sécurité comme ce jeune homme.

N°42, Fille, 20 ans, Terminale, Ouagadougou, Lycée Vénégré

Moy. classe : 8,9	Moy. élève : 8,9	Moy. PO-PE : 8
-------------------	------------------	----------------

CO : 9,6	CE : 10	PO : 8,1	PE : 7,8
----------	---------	----------	----------

PO	8,1	PE	7,8
Fluidité	7	Ponctuation	7
Correction phonétique	8	Orthographe lexicale	7
Couverture lexicale	10	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	6	Cohérence textuelle	6
Types de phrases	6	Types de phrases	6
Formes verbales	10	Formes verbales	9
Pronoms	5	Pronoms	5
Accords	10	Accords	10
Mots-outils	10	Mots-outils	9
Exercice C	9	Exercice G	9

TEXTE ORAL

La scène se passe au marché. Deux femmes sont en train de palabrer et des enfants (aussi) sont en train de jouer aux billes. Bon ! soudain, le chien, attiré certainement par l'odeur des... fruits et des choses qui se trouvaient dans le panier, bon ! s'en accapare et se met à courir. Aussitôt, Les enfants se mettent pour poursuivre donc le chien mais dommage, ils ne l'ont pas eu et la femme, sûrement une servante, arrivée donc à la maison avec son panier vide. Maintenant la dame de la maison l'interroge, et maintenant ébahie, les deux... les deux enfants-là pour témoigner qu'en fait la servante a été kidnappée par un chien.

TEXTE ÉCRIT

Ce jour là, notre maîtresse, comme toujours nous donnait le cours. Soudain notre attention fut perturbée par le bruit d'un véhicule qui s'arrêta près de la Banque.

Quelques instants plus tard nous vîmes deux hommes armés, aux visages couverts. L'un d'eux tenait un sac plein d'argent qu'ils avaient volé dans la banque. Soudain Les deux voleurs furent surpris, par l'arrivée de la police. La police arrêta les voleurs. Nous sortimes de la classe pour mieux voir la scène. Notre maîtresse tremblait de peur. Après la scène nous reprîmes le cour, mais nous étions tous distraits. Certains revaient d'être policiers, enbahis par l'action de la polier.

N°43, Fille, 16 ans, 3ème, Ouagadougou, Lycée Zinda

Moy. classe : 8,8	Moy. élève : 8,8	Moy. PO-PE : 8
-------------------	------------------	----------------

CO : 10	CE : 9,4	PO : 8,3	PE : 7,7
---------	----------	----------	----------

PO	8,3	PE	7,7
Fluidité	10	Ponctuation	5
Correction phonétique	8	Orthographe lexicale	6
Couverture lexicale	10	Couverture lexicale	9
Cohérence textuelle	6	Cohérence textuelle	6
Types de phrases	6	Types de phrases	10
Formes verbales	10	Formes verbales	8
Pronoms	5	Pronoms	5
Accords	8	Accords	9
Mots-outils	10	Mots-outils	9
Exercice C	10	Exercice G	10

TEXTE ORAL

Un jour, des femmes étaient au marché, après avoir fait leurs achats, elles étaient en train de causer. Y a un chien qui était à côté du panier d'une dame et des enfants à côté qui étaient en train de jouer aux billes. Le chien a volé quelque chose dans le sac de la femme. Elle a crié et les enfants étaient à la poursuite du chien. Arrivée à la maison, le mari de la femme a demandé où sont les marchandises et ses enfants aussi, mais la femme les a dit que y avait un chien qui a tout pris.

TEXTE ÉCRIT

Un jour des élèves étaient en classe avec un professeur étant entreint de faire un cour leur classe est située en face d'une banque. Pendant qu'ils faisaient leur cour, des cambrioleurs sont venus pour cambrioler la banque, les policiers ont été averti et quand ils venaient ils ont fait un accident avec un camion. le policier a attrapé un des cambrioleurs l'autre s'est enfui. leur professeur sortie en criant et les élèves couraient derrière elle, il y avait aussi un chien qui courait sur la route. Quand les élèves sont arrivés, le garçon est allé dire au professeur de venir, que le policier a attrapé un des cambrioleurs et la fille elle est venue pour prendre le chien. Quand ils sont revenus en classe le garçon pensait qu'il était devenu policier et il tenait une arme. la fille se croyait vétérinaire et elle soignait un chien.

Moy. classe : 8,9	Moy. élève : 8,8	Moy. PO-PE : 8,1
-------------------	------------------	------------------

CO : 9,6	CE : 9,4	PO : 8,4	PE : 7,8
----------	----------	----------	----------

PO	8,4	PE	7,8
Fluidité	10	Ponctuation	7
Correction phonétique	8	Orthographe lexicale	2
Couverture lexicale	10	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	7	Cohérence textuelle	8
Types de phrases	10	Types de phrases	10
Formes verbales	6	Formes verbales	6
Pronoms	5	Pronoms	5
Accords	10	Accords	10
Mots-outils	8	Mots-outils	10
Exercice C	10	Exercice G	10

TEXTE ORAL

Il était une fois, une femme allait au marché pour... et... s'approvi... pour acheter des condiments. Et... tout juste et... à côté de la vendeuse se trouvaient des enfants qui jouaient... à la aux billes. Et... à côté de... des enfants, il y avait un chien. Et lorsque la femme... finit d'acheter ses... ses provisions, le chien... Et elle se, elle se retournait pour discuter avec une autre, certainement une connaissance, et... à ce moment, le chien euh... s'emparait... de... des provisions de la femme. Et, celle-ci se mit à... à crier. Les enfants se mirent plus très tôt pour... poursuivre... le chien. Et, n... le rattrapèrent pas.

TEXTE ÉCRIT

Un jour, des enfants qui recevaient un cours dans une classe située en face d'une banque ont été témoins oculaires d'un cambriolage organisé par deux brigands.

En effet, de dedans les élèves en classe furent paniqués par des coups de fusils. Les élèves pris de peur jettèrent des coups d'oeil à travers la fenêtre et ne purent découvrir les visages des voleurs car ceux-ci s'étaient masqués. Si tôt, la police fut alerté par les habitant de la localité.

Pendant que les voleurs étaient sur le point de partir avec l'argent qu'ils avaient déjà dévalisé, le policier très intelligemment alla contrécarrer la route en garant sa voiture devant la leur. Alors pris de panique, l'un des deux brigand se rendit et l'autre pris ses jambes au coup. Les enfant enfin soulagés par l'arrestation de l'un des voleur allèrent feliciter le policier et s'en retournèrent en classe. Mais le souvenir de l'incident marqué surtout par la bravour du policier revenait hanter l'esprit des certains écoliers qui restaient alors reveurs dans la plus part du

temps. Nous retiendrons que la situation d'une école dans la société peut avoir une influence sur les écoliers.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

N°45, Fille, 18 ans, 3ème, Koudougou, Lycée Provincial

Moy. classe : 8,7	Moy. Elève : 8,7	Moy. PO-PE : 8,1
-------------------	------------------	------------------

CO : 9,6	CE : 9,2	PO : 8	PE : 8,1
----------	----------	--------	----------

PO	8	PE	8,1
Fluidité	10	Ponctuation	7
Correction phonétique	8	Orthographe lexicale	5
Couverture lexicale	10	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	7	Cohérence textuelle	6
Types de phrases	10	Types de phrases	10
Formes verbales	8,5	Formes verbales	10
Pronoms	5	Pronoms	5
Accords	7,5	Accords	10
Mots-outils	5,5	Mots-outils	8
Exercice C	8,5	Exercice G	10

TEXTE ORAL

Hier deux femmes se sont retrouvées au marché. Après l'achat de leurs condiments, elles étaient là en train de causer. Pendant que deux enfants jouaient aux billes. Entraînée par l'effet... de la causerie, l'autre femme... le panier à terre, ne songeait pas au chien qui s'approchait. Le chien saisit les condiments, et prit la fuite. Les deux enfants qui jouaient au billes essayaient d'attraper le chien. Mais malheureusement, elles n'ont pas pu, ils n'ont pas pu l'attraper.

TEXTE ÉCRIT

A proximité de l'école se trouve une banque. Hier les cambrioleurs sont venus pour s'emparer de l'argent de la banque.

Les élèves à travers la fenêtre les regardaient, ils étaient venus a camion. La police arrive à toute allure suivie de la maitresse et de deux élèves.

Un cambrioleur fut arrêté par la police.

Pendant que la police repart avec le cambrioleur un élève se contente de calmer la maitresse qui est tourmentée et la fille essait d'attrapper un chiot.

En classe l'élève garçon rêve de devenir policier pendant que la fille, elle rêve de devenir infirmière pour pouvoir soigner les chiens (les animaux en gros)

Moy. classe : 8,9	Moy. élève : 8,9	Moy. PO-PE : 8,1
-------------------	------------------	------------------

CO : 9,4	CE : 10	PO : 8,2	PE : 7,9
----------	---------	----------	----------

PO	8,2	PE	7,9
Fluidité	9,5	Ponctuation	6
Correction phonétique	5	Orthographe lexicale	6
Couverture lexicale	10	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	3	Cohérence textuelle	7
Types de phrases	10	Types de phrases	10
Formes verbales	10	Formes verbales	9,5
Pronoms	10	Pronoms	5
Accords	9	Accords	7,5
Mots-outils	10	Mots-outils	8
Exercice C	6	Exercice G	10

TEXTE ORAL

Sur un, sur un marché, des femmes en train de vendre des légumes et des vendeuses de légumes et, des femmes viennent payer des légumes pour le repas de midi. Ensuite, des femmes, deux femmes se saluent et, à côté. Après avoir fini de payer ses légumes, elle a posé son panier à côté et un chien en train de guetter euh... les condiments qui se trouvent dans le panier, ensuite des enfants qui sont en train de s'amuser à des jeux de billes et d'autres femmes qui sont en train d' discuter avec des... femmes, avec les vendeuses de légumes. A la suite le... le chien qui guettait les aliments dans... les légumes dans les, dans le panier de la femme, arracha un morceau de la viande ou... d'autres, ou un autre aliment que ce soit, et, les femmes qui se saluaient fut étonnées. Les enfants qui s'amusaient, poursuivi le chien, poursuivirent le chien, et, les femmes, les autres femmes d' discutaient avec les autres marchandes fut étonnées et se retournaient et regardaient les enfants poursuivre le chien. A la longue, les enfants, d'autres femmes qui venaient sur le marché, rencon... raconta, raconta les... les enfants qui poursuivaient le chien et, se posaient la question se demandaient à l'enfant, ce qu'il s'est passé, et l'enfant se mettait à raconter l'événement.

TEXTE ÉCRIT

Dans une ville une Banque située à côté d'une école primaire. La maîtresse est entrain d'apprendre une leçon à ses ecoliers. Un moment plutard on entend le signal et le bruit de la voiture de la police arrivé autour de la Banque. Les agents de la police furent encerclé la Banque. Un chien sorti d'une cour aboie les gestes de la police. Des Bandits braqués la Banque et furent arrêter par la police. Les ecoliers et leur maîtresse sortirent des classes, courant vers la Banque pour voir ce que se passe. Après avoir su que s'était la police qui venait d'arrêter des gangstères ou des Bandits, les ecoliers et leur maîtresse replièrent très rapidement dans leur classe et le propriétaire du chien rappela

son chien car les coups de fusils de la police ou des Bandits peuvent s'échapper et attraper l'un des écoliers. Enfin, en classe la maîtresse donne un exercice de rédaction à ses écoliers d'imaginer l'action de la police et l'action du chien.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

Moy. classe : 8,3	Moy. élève : 8,1	Moy. PO-PE : 8,1
-------------------	------------------	------------------

CO : 9,2	CE : 7	PO : 7,9	PE : 8,3
----------	--------	----------	----------

PO	7,9	PE	8,3
Fluidité	10	Ponctuation	7
Correction phonétique	6	Orthographe lexicale	2
Couverture lexicale	8,5	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	7	Cohérence textuelle	9
Types de phrases	10	Types de phrases	10
Formes verbales	8	Formes verbales	10
Pronoms	5	Pronoms	5
Accords	9	Accords	10
Mots-outils	7,5	Mots-outils	10
Exercice C	8	Exercice G	10

TEXTE ORAL

Une femme, après son marché, rencontra sa, son amie. Ce fut des, ce fut les grandes retrouvailles. Elle était si contente qu'elle n'arrive, qu'elle n'arrivait même pas, qu'elle ne songeait même pas à, à regarder vers son panier qu'il a, qu'elle a, qu'elle avait déposé par terre. Un chien par hasard héré [ere], enlève le morceau de, enlève le morceau de panier qui était, le morceau de viande qui était dans le panier. La femme fut surprise et les enfants qui jouaient aux billes tout près de ces deux femmes poursuivit le chien jusqu'à destination. Mais...mais ils n'ont pas ressus à récupérer le morceau de viande. Après tout cela, la femme tout triste se rendit se elle [se e] où ses enfants sont, sont contents, ils accueillent leur maman avec de transports de joie. Et la femme leur [Rākōt] son... mésaventure.

TEXTE ÉCRIT

Nôtre école est située à côté de la banque sur une grande avenue. Un matin après la rentrée des classes. Nôtre maître maîtresse commença à mettre quelques phrases au tableau et nous prenons nôtre grand sérieux pour l'écouter. Tout à coup nous appercevâment deux grands hommes tous armés de fusils se dirigeaient vers la banque C'était des voleurs. Nôtre maîtresse criait Un chien aboyait et nous-nous rendîmes compte de ce qu'il sagit. Nous sortîmes avec nôtre maîtresse pour suivre la chaine. Nous discutâmes avec nôtre maîtresse pour y évoquer le commencement du conflit. Le chien était toujours là nôtre maîtresse et nous enssemble nous apprécièrent appréciâmes le chien grâce à son bien fait. En fin nous regagnâmes nôtre classe tout triste. De la classe certains élèves étaient découragés et ce fut le silence total. Pendant ce temps les policiers entraînent les voleurs vers la police où ils furent punis confortablement par la loie. Le vol est un vilain défaut.

N°48, Garçon, 21 ans, Terminale, Ouagadougou, Lycée Zinda

Moy. classe : 9	Moy. élève : 8,7	Moy. PO-PE : 8,2
-----------------	------------------	------------------

CO : 10	CE : 8,6	PO : 8,1	PE : 8,2
---------	----------	----------	----------

PO	8,1	PE	8,2
Fluidité	10	Ponctuation	8
Correction phonétique	8	Orthographe lexicale	7
Couverture lexicale	10	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	6	Cohérence textuelle	7
Types de phrases	6	Types de phrases	6
Formes verbales	9	Formes verbales	10
Pronoms	5	Pronoms	5
Accords	10	Accords	10
Mots-outils	9	Mots-outils	9
Exercice C	8	Exercice G	10

TEXTE ORAL

Bon ! nous avons deux femmes qui sont venues payer les condiments au marché et ils étaient en train d'échanger entre eux. L'autre femme, en ne regardant pas son panier, s'est aperçue qu'un chien vient de s'emparer de son morceau. C'est ainsi qu'elle s'est mise à crier et que les deux enfants se mirent à la poursuite du chien. Malheureusement, les enfants, moins vite que le chien, n'arrivent pas à récupérer le morceau. Donc la femme est arrêtée toute triste. Déroutée, elle ne sait plus quoi faire.

TEXTE ÉCRIT

Pendant que le maître dispensait le cours, des bandits sont arrivés à la banque de proximité. Quand ils ont fini de faire l'opération c'est à dire dévaliser la banque, nous les avons aperçus à travers les fenêtres, l'un d'eux tenait un gros sac et l'autre une arme. Soudain la police est arrivée, saisit un bandit qui jette son arme. Nous sortons de la classe avec le maître. Le maître était perdu. Après le départ du policier et du bandit, un élève est allé parlé avec le maître. Après la scène, nous sommes rentré en classe, et chaque élève s'est mis à rêver, à penser de sa vie future. C'est ainsi qu'un élève rêvait d'être policier et un autre rêvait d'être médecin.

Moy. classe : 8,9	Moy. élève : 8,9	Moy. PO-PE : 8,2
-------------------	------------------	------------------

CO : 10	CE : 9,4	PO : 8,3	PE : 8,1
---------	----------	----------	----------

PO	8,3	PE	8,1
Fluidité	10	Ponctuation	7
Correction Phonétique	9	Orthographe lexicale	7
Couverture lexicale	10	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	3	Cohérence textuelle	5
Types de phrases	10	Types de phrases	6
Formes verbales	10	Formes verbales	8
Pronoms	5	Pronoms	10
Accords	8	Accords	9
Mots-outils	10	Mots-outils	9
Exercice C	7,5	Exercice G	10

TEXTE ORAL

Il y avait deux femmes qui sont allées au marché. L'autre, arrivée au marché, l'autre payait des fruits tandis que l'autre paye des fruits et des poissons. Pendant ce temps, il y a deux enfants qui jouaient... aux billes. Les deux femmes se sont retrouvées et ils étaient en train de parler. Y a un chien qui était à côté, le chien est venu prendre quelque chose dans le panier... heu... d'une des... Les deux enfants qui jouaient à la bille se sont levés pour poursuivre le chien. Mais, ils n'ont pas pu attraper le chien. Quand les vi, quand l'autre vieille est repartie à la maison, l'enfant est allé raconter qu'il n'a pas pu heu... attraper le chien.

TEXTE ÉCRIT

Il y avait une maîtresse qui était entrain de dispenser des cours à 13 élèves à coté d'une banque. Brusquement un accident s'est produit devant les classes où étaient les élèves. Ainsi deux élèves d'entre eux regardèrent à travers une fenêtre pour voir ce qui s'est passé. Ils ont vu une voiture et un camion qui se sont affrontés. en plus deux hommes armés qui se disputaient. La maîtresse et ces deux élèves sont sortis et ont couru vers les deux hommes. Arrivée, la maîtresse sétait effrayée et elle a failli tomber. Le garçon a couru pour la maintenir pendant que la petite fille était entrain de jouer avec le chien. Après ils sont repartis dans la classe sans leur maîtresse Alors des policiers leur demandaient où était leur maîtresse mais seul le jeune garçon était à mesure de leur repondre. La petite fille qui n'avait pas bien suivi l'acte était assise les bras croisée.

N°50, Fille, 18 ans, 3ème, Ouagadougou, Lycée Vénégré

Moy. classe : 8,6	Moy. élève : 8,9	Moy. PO-PE : 8,3
-------------------	------------------	------------------

CO : 10	CE : 9,2	PO : 8,6	PE : 8
---------	----------	----------	--------

PO	8,6	PE	8
Fluidité	10	Ponctuation	6
Correction phonétique	8	Orthographe lexicale	8
Couverture lexicale	10	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	8	Cohérence textuelle	7
Types de phrases	6	Types de phrases	10
Formes verbales	10	Formes verbales	7
Pronoms	5	Pronoms	5
Accords	9	Accords	9
Mots-outils	10	Mots-outils	8
Exercice C	10	Exercice G	10

TEXTE ORAL

Il y a Marie qui va au marché payer des condiments. Elle rencontre une de ses amies, ils sont en train de discuter. Entre temps, il y a un chien qui enlève un morceau de viande dans le panier de Marie. Marie se retourne pour prendre son panier, elle constate que sa viande a disparu. Il y avait des enfants à côté en train de s'amuser. Elle a demandé aux enfants de rattraper le chien. Malheureusement, les enfants n'ont pas pu attraper le chien. De retour à la maison, le mari de Marie se plaignait.

TEXTE ÉCRIT

Hier quand tu n'es pas venu en classe ; pendant que nous étions en cours, un incident s'est produit. Des voleurs sont venus pour dévaliser la banque qui se trouve en face de notre établissement. Le Directeur a averti la police qui s'est pressé de venir. Mais au moment où le véhicule de la police voulait rentrer dans le quartier, comme par miracle, un chien est apparu et voulait traverser la route. En voulant éviter de cogner le chien, le véhicule quitta la route et alla se heurter violemment contre le véhicule des voleurs et c'est en ce moment précis que les voleurs sortaient de la Banque. Les policiers réussirent à attraper un des voleurs. Nous nous sommes rendus sur les lieux de l'incident pour en savoir un peu plus. Dans tout l'établissement, on ne parlait que de cet incident.

N°51, Garçon, 22 ans, Terminale, Koudougou, Lycée Provincial

Moy. classe : 8,9	Moy. élève : 9,1	Moy. PO-PE : 8,3
-------------------	------------------	------------------

CO : 10	CE : 10	PO : 8,7	PE : 7,8
---------	---------	----------	----------

PO	8,7	PE	7,8
Fluidité	10	Ponctuation	6
Correction phonétique	9	Orthographe lexicale	10
Couverture lexicale	8	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	9	Cohérence textuelle	8
Types de phrases	10	Types de phrases	10
Formes verbales	9	Formes verbales	7
Pronoms	5	Pronoms	5
Accords	8	Accords	7
Mots-outils	10	Mots-outils	7
Exercice C	9	Exercice G	8

TEXTE ORAL

Une femme après avoir fait ses achats au marché, s'est arrêtée pour causer avec une de ses amies. Sans faire attention, elle a déposé son panier... et un chien... est venu s'arrêter à côté... Brusquement, le chien s'est emparé... du contenu de son panier... et deux enfants se sont mis à sa poursuite. N'ayant pas pu attraper le chien, la femme se retourne avec son panier vide. Et, chacun se posait des questions... devant la cour de ladite femme.

TEXTE ÉCRIT

A côté d'une banque se trouvait une école où dans l'une des classes, une enseignante dispensait ses cours. Soudain, deux élèves après avoir remarqué que deux voleurs sortaient de la banque avec un sac dans la main de l'autre, et tous armés et masqués, regardaient, la scène à travers la fenêtre. La police venait d'arriver et un chien aboyait. Le voleur qui avait le sac réussit à s'enfuir tandis que l'autre voleur était dans les bras d'un policier. A ce moment, les deux élèves sortaient de la classe, la maîtresse également sortie, criait oh voleur ! et le chien continuait d'aboyer. Le policier étant parti avec le voleur, la maîtresse et l'élève garçon se parlaient tandis que l'élève fille appelait le chien. De retour en classe. Les deux élèves imaginaient, rêvaient : le garçon rêvait de devenir un policier tandis que la fille rêvait de devenir une infirmière soignant un chien.

Moy. classe : 8,9	Moy. élève : 9,2	Moy. PO-PE : 8,6
-------------------	------------------	------------------

CO : 9,6	CE : 10	PO : 8,5	PE : 8,7
----------	---------	----------	----------

PO	8,5	PE	8,7
Fluidité	8	Ponctuation	7
Correction phonétique	7	Orthographe lexicale	7
Couverture lexicale	10	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	8	Cohérence textuelle	8
Types de phrases	10	Types de phrases	10
Formes verbales	10	Formes verbales	10
Pronoms	5	Pronoms	7
Accords	10	Accords	8
Mots-outils	10	Mots-outils	10
Exercice C	8	Exercice G	9

TEXTE ORAL

Ce sont des femmes qui sont parties au marché pour faire des achats. Et pendant que ces femmes étaient au marché, une était en train de converser avec son amie. Et un chien est venu enlever quelque chose dans le panier et s'enfuir. Il y avait des enfants qui étaient en train de jouer au waré. Ils l'ont pourchassé pour arracher ce qu'il avait pris. Et on remarque vers la fin maintenant, les enfants reviennent pour faire le bilan de leur pourchasse. On dirait qu'ils n'ont pas pu récupérer ce que le chien a pris.

TEXTE ÉCRIT

Dans une école située non loin d'une banque s'est produit un incident . Cet incident fut causé par deux jeunes garçons masqués. Ces derniers (les deux suspects) sont venus dans le but de piller la banque. Ce fut chose faite. Mais il est important de savoir que les élèves qui étaient en classe avaient aperçus les deux voleurs et suivaient de près les évènements. Par hasard la police déboucha à la banque avec un chien furieux qui en voulait la peau des deux voleurs. Le policier descendit de sa voiture et les dit de "faire main en l'air". Ainsi les élèves qui étaient en classe accoururent pour mieux voir les évènements. Cependant l'un des voleurs a pu s'échapper. Dès lors ce fut un sujet pour les élèves et leur maîtresse de discuter sur le vol et la police. A la suite de cet incident la banque fut gardée par un policier. Aussi la classe obtient un chien gardien avec son propriétaire.

N°53, Fille, 22 ans, Terminale, Fada N'Gourma, Lycée Diaba Lompo

Moy. classe : 9	Moy. élève : 9,1	Moy. PO-PE : 8,6
-----------------	------------------	------------------

CO : 10	CE : 9,4	PO : 9	PE : 8,2
---------	----------	--------	----------

PO	9	PE	8,2
Fluidité	10	Ponctuation	8
Correction phonétique	9	Orthographe lexicale	9
Couverture lexicale	10	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	9	Cohérence textuelle	8
Types de phrases	6	Types de phrases	6
Formes verbales	10	Formes verbales	8
Pronoms	5	Pronoms	5
Accords	10	Accords	10
Mots-outils	10	Mots-outils	8
Exercice C	10	Exercice G	10

TEXTE ORAL

Il s'agit de l'histoire d'une femme qui s'est rendue au marché en train de faire des achats. Après ses achats, elle rencontre une camarade. Ils sont en train de causer. Une a acheté de la viande. Il y avait un chien errant à côté. Pendant qu'elles bavardaient, ils n'ont pas pris le soin de regarder son panier et voilà le chien qui vient prendre son morceau de viande. Elles se mettent à crier. Ils y avait deux enfants à côtés. Ces enfants se mettent à poursuivre le chien. Le chien est tellement rapide qu'ils ne l'ont pas rattrapé. Les enfants reviennent mains vides, et les deux femmes sont furieuses.

TEXTE ÉCRIT

Il s'agit de l'histoire d'une école située à côté d'une banque de telle sorte que de la classe, on aperçoit la banque. Un jour pendant que les élèves se trouvaient en classe, une voiture se stoppa devant la banque ; deux bandits surgirent de la voiture et se dirigèrent vers la banque dans le but de la dévaliser. Deux des élèves de l'école d'à côté ne ratèrent rien de l'histoire qui se passait. Peu après la venue des bandits, la police fut son apparition et ce devant les 2 élèves (garçon et fille) puisque ceux-ci étaient sorti de la classe afin de mieux contempler la scène. Pendant que le policier arrêtait le bandit, le jeune écolier se dirigea vers une femme qui a été terrorisé par les bandits afin de la calmer. Quant à la jeune écolière celle-ci prit soin d'un chien errant qui apparemment était blessé. De retour en classe nos 2 élèves au lieu de suivre l'institutrice ne font que rêver : le garçon rêve de devenir policier et la fille vétérinaire.

N°54, Fille, 17 ans, 3ème, Ouagadougou, Lycée Vénégré

Moy. classe : 8,6	Moy. élève : 9,1	Moy. PO-PE : 8,6
-------------------	------------------	------------------

CO : 10	CE : 9,4	PO : 8,7	PE : 8,5
---------	----------	----------	----------

PO	8,7	PE	8,5
Fluidité	9	Ponctuation	6
Correction phonétique	8	Orthographe lexicale	5
Couverture lexicale	10	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	5	Cohérence textuelle	6
Types de phrases	10	Types de phrases	10
Formes verbales	10	Formes verbales	9
Pronoms	10	Pronoms	10
Accords	8	Accords	9
Mots-outils	9	Mots-outils	10
Exercice C	8	Exercice G	10

TEXTE ORAL

Bon ! il y a deux femmes qui sont parties au marché. Bon ! elles étaient en train de causer. Il y a un chien, voyant ce qu'il veut voir, ce qu'il veut prendre, il s'est approché, il a enlevé quelque chose et après maintenant, les deux femmes, elles sont tournées, ils ont su maintenant que le chien a pris quelque chose qui était dans son sac. Ils ont commencé à crier et, il y avait des enfants qui jouaient aux billes à côté, eux aussi se sont levés pour poursuivre et retirer ce qu'il a pris. Après maintenant hein! Après ça bon !, l'un d'eux... parmi les deux enfants, l'un d'eux... a vu sa mère et puis sa petite soeur qui venait au marché... ils ont commencé à discuter ensemble.

TEXTE ÉCRIT

Pourquoi n'es-tu pas venu à l'école ce matin Alice ? Je ne suis pas venu parce j'étais malade mais raconte moi ce qui s'est passé.

Ce matin quand nous étions en classe, vers 9 h nous avons entendu un bruit au dehors vers le côté de blanche : c'était un accident. Une voiture a faillit piétiner le chien de Jean. Des voleurs aussi sont venus pour dévaliser la banque mais avec la chance ces voleurs ont été arrêtés par des policiers et le chien qu'on croyait mort, a commencé à se lever Nous étions pris de panique dès le début. Jean est parti voir son chien qui le regardait et Marc est allé parler à la femme qui pleurait Cet accident a été terrible qu'à chaque fois je ne peux m'empêcher d'y penser.

N°55, Garçon, 25 ans, Terminale, Fada N'Gourma, Lycée Diaba Lompo

Moy. classe : 9	Moy. élève : 9,1	Moy. PO-PE : 8,7
-----------------	------------------	------------------

CO : 10	CE : 9,2	PO : 9	PE : 8,4
---------	----------	--------	----------

PO	9	PE	8,4
Fluidité	10	Ponctuation	5
Correction phonétique	8	Orthographe lexicale	9
Couverture lexicale	10	Couverture lexicale	9
Cohérence textuelle	6	Cohérence textuelle	6
Types de phrases	6	Types de phrases	10
Formes verbales	10	Formes verbales	7
Pronoms	10	Pronoms	10
Accords	10	Accords	8
Mots-outils	10	Mots-outils	10
Exercice C	10	Exercice G	10

TEXTE ORAL

Ce que je vois ici, c'est un marché. Je vois deux femmes en train de discuter accompagnées de leur chien. Nous voyons également deux enfants en train de jouer. Ensuite, les femmes agitent leur tête. On dirait que... c'est le chien... qui a pris quelque chose de la femme et puis s'est enfui. Les enfants qui étaient là en train de jouer suivent le chien pour retirer cette chose là. En fin de... compte, il y a un homme qui vient, qui ne sait pas de quoi il s'agit et tout le monde est étonné .

TEXTE ÉCRIT

Je vais te conter l'incident qui s'est passé la fois dernière dans la banque qui est proche de notre école. Ce jour, pendant que nous étions en classe avec notre maîtresse, deux cambrioleurs vinrent pour cambrioler. Ils étaient dans un camion. De travers les fenêtres, deux élèves de notre classe les aperçurent ; et le chien aboyait aussi. On averti alors la police qui vint les saisir. Mais avaient presque réussi à sortir avec l'argent ; Mais il était trop tard pour eux puisque la police était déjà là.

La maîtresse ne sachant pas ce qui s'était passé, cherchait à comprendre. Alors un de ses élèves qui étaient des témoins oculaires, vint l'expliquer l'histoire. Elle fut surprise.

Le lendemain en classe, les deux élèves qui avaient suivi de près tout ce qui s'était passé, imaginaient encore la chose. Ils voyaient en image deux policiers l'un tenant un chien et l'autre une arme et des menottes.

Moy. classe : 9	Moy. élève : 9,4	Moy. PO-PE : 8,8
-----------------	------------------	------------------

CO : 10	CE : 10	PO : 8,7	PE : 8,8
---------	---------	----------	----------

PO	8,7	PE	8,8
Fluidité	10	Ponctuation	8
Correction phonétique	8	Orthographe lexicale	7
Couverture lexicale	7	Couverture lexicale	10
Cohérence textuelle	7	Cohérence textuelle	8
Types de phrases	10	Types de phrases	10
Formes verbales	9	Formes verbales	10
Pronoms	10	Pronoms	5
Accords	8	Accords	10
Mots-outils	10	Mots-outils	10
Exercice C	8	Exercice G	10

TEXTE ORAL

On voit deux dames qui sont entrées au marché. Elles se sont arrêtées après leurs achats pour échanger des idées et au même instant, apparut un chien qui se dirigeait vers le panier de la seconde femme. Brusquement, il s'empara d'un morceau du panier. La femme cria au secours et les enfants qui jouaient aux billes se mirent à la poursuite du chien. Malheureusement, ils reviennent les bras vides et la femme est arrêtée tristement.

TEXTE ÉCRIT

La maitresse expliquait au même instant, un camion se dirigeait vers la banque, située près de l'école. Deux hommes masqués, armés firent interruption dans la banque et ressortirent avec un sac plein. Au même instant, la police alertée se précipite sur les lieux pour arrêter les voleurs. Leur voiture se heurta au camion des voleurs. Aussitôt un chien aboyant se lance à toute vitesse vers eux. tout en aboyant. Les élèves alertés par le bruit firent sortir leur tête par la fenêtre.

Un policier sortit et arrête un des voleurs qui abandonna son arme tandis que le second s'enfuit avec le butin. Les enfants joyeux accoururent sur les lieux vers une dame effrayée. L'un des enfants, le garçonnet alla vers la dame et le second la fillette, aimant les animaux tendit ses mains vers le chien, couché près de la voiture. Heureux de leur curiosité, les enfants s'imaginaient, comme un jeune policier, une arme à la main pour le garçonnet et une vétérinaire secourant un chien blessé à la jambe pour la fillette.

Ainsi suivaient-ils les cours dans les imaginations.

ANNEXE 5

ENQUÊTES AUPRÈS DES INSPECTIONS

- 5.1. Guide d'entretien
- 5.2. Facteurs des réussites scolaires
- 5.3. Causes des échecs scolaires
- 5.4. Déterminants spécifiques au CEP
- 5.5. Double flux
- 5.6. Système multigrade
- 5.7. Pédagogie de groupes
- 5.8. Didactique du français
- 5.9. La langue d'enseignement-apprentissage

5.1. GUIDE D'ENTRETIEN

- Date de création de l'inspection
- Nombre d'écoles (publiques, privées)
- Nombre d'enseignants (hommes / femmes)
- Résultats aux CEP sur plusieurs années et commentaires sur leur évolution
- Difficultés des établissements, problèmes des enseignants dans leur fonction

• Les écoles publiques

"Bonnes" écoles

- . Facteurs des réussites (résultats des classes aux évaluations trimestrielles satisfaisants, succès au CEP)
- . Cas illustrant les "bonnes écoles" et commentaires.

"Mauvaises" écoles

- . Causes des échecs (résultats des classes aux évaluations trimestrielles insuffisants, échecs au CEP)
- . Cas illustrant les "mauvaises" écoles et commentaires.

• Les écoles privées

"Bonnes" écoles

- . Facteurs des réussites (résultats des classes aux évaluations trimestrielles satisfaisants, succès au CEP)
- . Cas illustrant les "bonnes écoles" et commentaires.

"Mauvaises" écoles

- . Causes des échecs (résultats des classes aux évaluations trimestrielles insuffisants, échecs au CEP)
- . Cas illustrant les "mauvaises" écoles et commentaires.

♦ La langue d'enseignement-apprentissage

- . Est-ce que les élèves s'expriment en français ?
- . Comment appréciez-vous leurs niveaux ?
- . Qu'est-ce qui empêche les élèves de bien acquérir le français ?
- . D'où proviennent les difficultés ?
- . Pensez-vous que la maîtrise du français a des rapports avec l'acquisition des connaissances dans les différents enseignements ? Comment cela se manifeste-il ?
- . Comment expliquez-vous les cas où des élèves ont de mauvais niveaux en français (ils n'ont pas la moyenne dans les matières de français) mais arrivent à passer en classe supérieure (obtiennent la moyenne trimestrielle) ?
- . Avez-vous le sentiment d'un niveau minimal en français nécessaire à l'assimilation des cours ?
- . Y a-t-il un niveau à partir duquel la maîtrise du français ne justifie plus les rendements d'un élève ?

♦ La didactique du français

Commentaires

♦ Pratiques pédagogiques en général

- . Commentaires sur la participation des élèves aux cours.
- . Pensez-vous que les activités scolaires (répondre aux questions du maître, faire des exercices, faire des devoirs...) demande aux élèves de réfléchir, de chercher, d'imaginer, d'agir, de créer ?
- . Autres commentaires.

♦ Les innovations pédagogiques

Commentaires sur le Double flux, le système des Classes multigrades ou la Pédagogie de groupes.

♦ Résultats garçons/filles

Commentaires

5.2. FACTEURS DES RÉUSSITES SCOLAIRES

Une première série d'enquêtes a été menée en mars-avril 1998, et une seconde en mars-mai 2000. Les questions posées étaient : quels sont les facteurs des réussites dans les "bonnes" écoles publiques? quels sont les facteurs des réussites dans les "bonnes" écoles privées? quelles sont les causes des échecs dans les "mauvaises" écoles publiques? quelles sont les causes des échecs dans les "mauvaises" écoles privées? Nous présentons les commentaires des encadreurs en distinguant les écoles publiques et les écoles privées.

Écoles publiques

Ouaga 1

Le bon fonctionnement des écoles publiques est dû à la stabilité des maîtres (ils restent longtemps en poste dans le même établissement), à leur expérience professionnelle, à l'entraide entre les maîtres. Les instituteurs principaux encadrent leurs adjoints et les soutiennent. Les instituteurs principaux sont des enseignants qui assument bien leurs responsabilités, qui savent mettre leurs connaissances et leur expérience au service de l'école : pour garder leur fonction, on leur impose souvent une obligation de résultat. De plus, à Nemnin 2, le règlement doit être appliqué par tous, élèves, mais aussi professeurs et personnel administratif. Rigueur et ponctualité y sont un atout pour la réussite des élèves. Finalement, le travail des superviseurs de la circonscription explique encore le succès de certains établissements : visites régulières, orientations, critiques, propositions... Ces écoles enregistrent de bons résultats au CEP malgré le défaut de collaboration entre les parents d'élèves et le personnel enseignant ; le bureau de l'Association des Parents d'Élèves (APE) n'a pas été renouvelé depuis plusieurs années, ce qui lui confère un certain pouvoir de décision et d'influence. [1998]

Les maîtres travaillent bien. Les directeurs sont bien organisés. Ce sont des IC (instituteurs certifiés). Dans ses écoles, la réussite des élèves dépend, en grande partie, des maîtres. Les directeurs et les maîtres travaillent bien. Tous sont qualifiés (IC). Pour nous, c'est le travail des directeurs qui est à la base des résultats. En plus, les maîtres de l'école sont solidaires. Ils déchargent le maître de CM2 de certaines activités (réunions, voyages, travaux demandés par l'inspection, événements survenus chez un collègue...) et ça marche. [2000]

Ouaga 2

La principale cause de réussite dans les écoles publiques est la motivation des maîtres, leur volonté à faire réussir les élèves. [1998]

Le travail des enseignants. La formation et l'encadrement des enseignants par les encadreurs de l'inspection (conseillers pédagogiques notamment). Cette année, les IA (34) ont reçu une formation complémentaire. Il s'est agi de formations à partir d'exercices pratiques. La conscience professionnelle des maîtres. L'environnement social et familial des élèves est favorable. Pour la scolarisation des filles, "en ville, il n'y a pas de problèmes. D'ailleurs, des filles sont premières de classes". [2000]

Ouaga 3

Par le biais d'instituteurs principaux (qui reçoivent une formation spéciale) détachés de l'inspection et qui sont dans les écoles de façon permanente, on est arrivé à une consolidation des équipes d'encadrement. Les élèves sont mieux préparés aux épreuves grâce à un récent système d'examen blanc et de regroupement par école, qui permettent à chacune "d'ajuster le tir". Et surtout, dans ces établissements, une récente prise de conscience des résultats a permis d'entrer dans la dynamique du succès : "comment se fait-il que les maîtres du public, qui reçoivent une formation spécifique (le passage par l'ENEP et l'autorisation d'enseigner sont désormais obligatoires) obtiennent de moins bons résultats que les enseignants du privé, qui bien souvent n'ont reçu aucune formation pédagogique" ? [1998]

L'encadrement des enseignants est bien assuré par des IP. Les maîtres sont motivés. [2000]

Ouaga 4

Les bons résultats des élèves aux CEP sont dus à la compétence des maîtres. [1998]

Effectifs réduits. Le travail des maîtres. En 1999, la directrice d'une école était consciencieuse, mais elle a été affectée ailleurs cette année. Elle était IC. Bonne collaboration maîtres/maîtres, maîtres/élèves, maîtres/parents. [2000]

Ouaga 5

Ces établissements sont dirigés par des directeurs expérimentés, et les enseignants sont tous titulaires du CEAP (Certificat élémentaire d'aptitude pédagogique). De plus, deux de ces établissements ont un statut particulier : "Zogona" et "Zone du Bois" sont des écoles d'application, ou l'équivalent des "annexes" de l'école normale française. Beaucoup de stagiaires de l'ENEP y font "leurs classes", et le MEBA a intérêt à y titulariser des enseignants qualifiés ; de plus, les parents d'élèves, hautement concernés, exercent une pression certaine lorsque des mutations sont annoncées. Un dernier facteur, qui s'annonce positif pour le moment, mais qui pourrait avoir des conséquences néfastes, est l'ancienneté du corps enseignant de ces écoles. En effet, certains des maîtres sont restés plus de 10 ans dans le même établissement. Or, si jusqu'à aujourd'hui, ces maîtres ont apporté une expérience, un savoir-faire et une connaissance du terrain, l'inspectrice craint le revers de la médaille : dans un des établissements, à Wayalghin, un instituteur principal nouvellement arrivé a été nommé directeur à la rentrée 97. Il risque de se heurter aux anciens et ainsi d'avoir des difficultés à diriger son établissement. En fait, pour l'inspectrice, il faudrait muter les enseignants régulièrement, "car après cinq ans, on sombre dans la routine". [1998]

Les maîtres ont de la volonté. Dans ces écoles, c'est parfois le même maître qui enseigne la même cohorte d'élèves du CP1 au CM2. La méthode de la pédagogie de groupes. Les maîtres sont qualifiés (instituteurs adjoints certifiés) et certains sont candidats, cette année, à un examen professionnel pour devenir des instituteurs certifiés.

Certains directeurs sont des instituteurs principaux expérimentés. Il y a une bonne ambiance entre les enseignants, entre les enseignants et les élèves et entre les enseignants et les parents d'élèves. Dans certaines écoles, il y avait une certaine organisation entre les enseignants afin que les maîtres de CM2 ne soient occupés que par leur classe. [2000]

Ouaga 6

L'encadrement des écoles par ses délégués est très rigoureux dans les écoles publiques. Apparemment, beaucoup plus que dans les écoles privées. Concernant Kamboincé, une des causes certaines de la réussite des élèves au CEP est qu'ils sont suivis par le même maître du CP à l'examen final de CM2. [1998]

En campagne, les effectifs sont réduits. Les maîtres étaient parfois encadrés par des instituteurs principaux. Ils savent galvaniser les enseignants. Etant en zone rurale, les enfants

se distraient moins que leurs camarades en ville. Ils n'ont pas de télévision. Bonne ambiance à l'école. [2000]

Ouaga 7

D'après la directrice de l'inspection, les succès sont dus au fait que les promotions ont été bonnes, c'est-à-dire les classes de CM2 avaient de bons élèves. "Dire qu'une promotion a été bonne sous-entend que les élèves cherchaient à réussir et que les maîtres qui les ont tenus dans les différentes classes étaient qualifiés et avaient de la motivation". Un fait à retenir est la liste des bonnes écoles qui change d'une année à une autre : le nombre d'écoles change ainsi que les écoles (cas de l'école Cissin nord où les résultats ont baissé depuis le départ de la directrice). Certains parents pauvres sont contraints d'inscrire leurs enfants dans de "mauvaises écoles" privées où les frais de scolarité sont moins élevés. Ils sont confrontés à des difficultés financières et les enfants font l'école dans des conditions atroces. En fin de compte, c'est l'échec. On constate que les élèves des établissements primaires privés qui donnent l'impression d'être doués, lorsqu'on observe les résultats à l'examen du CEP, ils rencontrent beaucoup de difficultés dans le premier cycle du secondaire. Cette situation n'est pas surprenante au regard des formes d'éducation qu'il y a dans les écoles privées. Les fondateurs de ces écoles cherchent plutôt de l'argent par l'instruction scolaire : les maîtres sont mal payés et les meilleurs taux de succès au CEP et à l'entrée en 6ème sont l'objectif primordial. [1998]

Le rôle des enseignants est déterminant. Ils ont la volonté de réussir, ils savent qu'il y a un intérêt commun à défendre, il y a une conscience qui se réveille. Les élèves ont plus de livres. Le MEBA distribue gratuitement les livres, un livre pour deux. Mais il y a des vols. Avant, les parents devaient tout acheter. Les parents sont peut-être plus à l'écoute des maîtres que dans les années passées. Ils font tout pour acheter par exemple des livrets, des guides, des compendiums métriques pour les maîtres. Il y a même des abus de la part des enseignants qui présentent parfois des factures de 300.000 F.CFA. à l'APE. Les changements viennent de l'inspection. Une initiative de l'inspection est de faire une évaluation de toutes les classes. Mais le CP1 ne participe pas à l'évaluation du premier trimestre. Ensuite, on range les écoles par classe. On donne des petits "cadeaux" aux meilleurs élèves et maîtres : cahiers, craie, livres. On encourage les écoles qui ne marchent pas bien. [2000]

Ouaga 8

Les bons résultats dans des écoles publiques sont dus aux facteurs suivants. Le profil socioculturel des parents est favorable à la réussite des élèves. Des parents ont été scolarisés et ont des revenus suffisants. La bonne qualification des maîtres. La manière dont le maître anime la classe détermine beaucoup la participation des élèves. Des enseignants n'arrivent pas à faire participer tous leurs élèves aux cours à cause des larges effectifs et du fait que les temps impartis aux séances sont insuffisants. Il y a des élèves qui préfèrent se taire en classe pour ne pas faire savoir qu'ils ont des difficultés d'articulation. Ce serait le cas d'une fille qui ne pouvait pas lire l'article "le" qu'elle prononçait [ye]. Sa maîtresse a mis du temps pour le savoir et comprendre la raison de son silence en classe. [1998]

Les facteurs des bons résultats dans des écoles publiques sont les suivants : les parents sont lettrés et n'ont pas de contraintes économiques. Bonne qualification des maîtres. Le concours d'excellence lancé en 1998 et 1999 crée une concurrence entre les enseignants. Pour le moment, ce concours concerne les classes de CM2 et de CM1. Le MEBA a l'intention de l'institutionnaliser. [2000]

Ouaga 9

Les maîtres ont de bons profils et ils suivent des formations continues dans les réunions des GAP. Bonnes relations entre les maîtres et les parents d'élèves. Bonnes relations entre les maîtres. Les élèves ont leurs fournitures. De plus, des écoles de la circonscription sont bien équipées. Les élèves veulent réussir. [1998]

La qualité des enseignants. Dans ces écoles, les maîtres ont de bons profils. Ce ne sont que des IC ou des IAC (instituteurs adjoints certifiés). Ce sont des maîtres qui ont reçu de bonnes formations et qui dispensent bien les cours. Les IAC ont le CEAP (certificat élémentaire d'aptitude pédagogique) et les IC, le CAP (certificat d'aptitude pédagogique) obtenu après le CEAP. Pour avoir le CEAP, il faut suivre des sessions de formation au niveau de l'inspection. Elles se tiennent maintenant pendant l'année scolaire plutôt que pendant les vacances. Après le CEAP, il faut suivre des sessions de formation assurées par les encadreurs des inspections pour se préparer au CAP. A cet examen, on passe d'abord l'écrit puis la pratique et l'oral. Pour se préparer aux examens professionnels, les instituteurs adhèrent parallèlement à la formation à distance (FAD), organisée à Ouagadougou. La bonne atmosphère qui règne dans les écoles. Les maîtres forment une bonne famille. Bonnes relations entre les maîtres et les parents d'élèves. Les parents paient ou acceptent de payer les fournitures nécessaires parce qu'ils entretiennent d'étroites relations avec les maîtres. Comme les élèves ont l'équipement nécessaire, les rendements sont bons. L'équipement des écoles. Ces écoles sont assez bien équipées. Si les élèves sont assis à même le sol, ça joue sur le rendement. [2000]

Koudougou 1

Les élèves sont motivés. Des parents suivent la scolarité de leurs enfants. Ceux qui ont des moyens engagent des répétiteurs. On peut dire que les enseignants de la circonscription sont assidus au travail. Certains sont expérimentés. Les réunions des GAP et les autres sessions de formations que suivent les maîtres sont importantes. Il y a une bonne collaboration entre les maîtres. Les directeurs assistent leurs adjoints. Les encadreurs aident les enseignants à bien travailler. Les APE fonctionnent bien. Les maîtres sont écoutés par les parents. Les maîtres se parlent, se disent leurs difficultés. Ils essaient de s'entraider et ça marche comme ça. [1998]

L'expérience des directeurs et des maîtres, le bon travail des maîtres, le travail des élèves. Des parents suivent la scolarité de leurs enfants. Les rapports entre les maîtres sont bons. Les directeurs travaillent bien. Les suivis pédagogiques s'effectuent normalement et cela aide les enseignants. Le concours d'excellence motive également des scolaires. Les formations continues aident les maîtres. [2000]

Pouni

Les maîtres enseignent bien. Les superviseurs font correctement leur travail. Ils s'entendent bien, sont solidaires. Ils se passent des documents, s'expliquent des méthodes. Certains préfèrent suivre leurs élèves du CP1 au CM2. Cela donne de bons résultats. Des élèves sont dévoués. Les rapports entre l'association des parents d'élèves et les maîtres sont bons. L'Etat donne gratuitement des livres aux élèves. La cantine scolaire. Des parents souhaitent que leurs enfants réussissent à l'école et essaient de les aider autant que faire se peut. Les effectifs dans les classes sont convenables. [1998]

La motivation des enseignants. Les enseignants entretiennent de bons rapports. Ils s'entendent et s'aident dans les domaines pédagogique, financier, social... Les élèves ont de la volonté. Les parents, notamment les mères, encouragent leurs enfants. Ils essaient de subvenir, autant que possible, à leurs besoins. La cantine motive beaucoup les scolaires. Des parents sont attachés à l'école. Il y a aussi le fait que les maîtres suivent leurs élèves pendant plusieurs années. Ils finissent par savoir comment leur faire bien comprendre les choses. Le don des livres. Dans beaucoup d'écoles, les effectifs ne sont pas pléthoriques. L'exception concerne des écoles comme à Zamo. En plus, les encadreurs assistent les maîtres et cela est une bonne chose. [2000]

Réo 1

Les facteurs des réussites sont la motivation des maîtres et des élèves. Les maîtres s'aident dans leur travail. Ils sont encadrés par les conseillers et les instituteurs principaux. Il y a la situation éducative qui prévaut dans la région. A propos, il faut dire que la région de Réo est un foyer d'actions scolaires par excellence en ce sens qu'elle regorge d'écoles primaires, d'écoles satellites, de centres d'éducation de base non formelle, de centres permanents

d'alphabétisation et de formation. La commune a neuf écoles primaires publiques, une école primaire privée et cinq ES. Au niveau du département de Réo, chaque village, quelle que soit sa taille démographique, a au moins un centre d'éducation scolaire (généralement une école primaire). Il y a de l'activité scolaire dans la région. Cette situation profite aux élèves. Les parents veulent que leurs enfants réussissent à l'école. Ils viennent aux réunions, expliquent leurs problèmes aux maîtres. Il y a aussi la cantine scolaire. [1998]

Le dévouement des maîtres et la solidarité qui existe entre eux. Les effectifs des classes sont réduits. Les niveaux de formation des maîtres sont élevés. Avec les innovations pédagogiques, les enseignants suivent fréquemment des formations. "Il y a aussi la pose et l'exécution des plans d'encadrements". Des maîtres ont reçu une formation pour la pose des plans : on décèle les problèmes réels des élèves, on établit un plan de solution, on le met en application et on l'évalue au bout d'un certain temps¹⁴¹. L'inspection appuie les maîtres dans leur travail. Le fait qu'il y a la cantine dans les écoles encourage les élèves. Les parents échangent avec les maîtres. Ce sont les mères qui s'investissent plus dans la scolarité des enfants. Elles les suivent plus que les hommes. Des élèves tiennent à réussir. [2000]

Écoles privées

Ouaga 1

Les écoles privées reçoivent des élèves qui ont été exclus des établissements publics, qui arrivent avec un bagage de connaissances académiques. Certains arrivent pour tripler ou quadrupler le CM2, et ont une motivation nouvelle. Ils sont favorisés par les pressions parentales. Ces écoles sont souvent orientées vers un seul but : l'obtention du CEP par un nombre maximum d'élèves. Il semblerait que, pour ne pas perdre en rentabilité, les directeurs condamnent tout absentéisme. Les enseignants ne sont donc pas encouragés à participer aux séances de formation pédagogique, comme celles organisées par le PAEB (Projet d'appui à l'enseignement de base de la mission de coopération française). Les pratiques pédagogiques en vigueur consistent donc essentiellement à cibler l'apprentissage des élèves en fonction des épreuves, par l'acquisition d'automatismes : "On demande aux élèves d'avalier". L'éducation morale et socio-comportementale de l'apprenant est complètement laissée de côté. "Le résultat d'une telle pédagogie est pervers" : les élèves ont de très bonnes notes au CEP, mais se retrouvent en difficultés quand ils arrivent au secondaire. Pour renforcer la motivation des élèves, les châtiments corporels sont toujours en vigueur, bien qu'officiellement abandonnés depuis 13 ans. Pour favoriser la motivation des maîtres, l'école Kindé Oumar attribue des primes en fin d'année aux enseignants qui ont obtenu les meilleurs résultats (1000 F.CFA /élève ayant réussi au CEP). [1998]

Les élèves travaillent bien. Les pratiques pédagogiques en vigueur visent uniquement de meilleurs résultats aux examens du CEP et de l'entrée en 6ème. Le fondateur prime les bons maîtres. Les maîtres sont bien motivés. [2000]

Ouaga 2

D'une part, comme dans beaucoup d'établissements privés, les programmes sont adaptés de manière à conditionner les élèves pour les épreuves du CEP et pour l'entrée en 6ème. D'autre part, le public est hétéroclite : certains élèves sont "jeunes" et restent motivés puisqu'ils n'ont pas eu à faire face à l'échec scolaire ; les autres élèves qui redoublent se retrouvent au pied du mur et se doivent de réussir, considérant l'investissement financier que représente pour eux le passage du public au privé ; de plus, ils arrivent déjà nantis de connaissances scolaires. De manière générale, les élèves de ces établissements bénéficient souvent de l'aide de leurs parents ou de répétiteurs. [1998]

¹⁴¹ Appui du PACEB (Projet d'appui canadien à l'enseignement de base).

Les effectifs sont réduits et cela facilite l'action d'enseignement. Les élèves ont des répétiteurs. Ces écoles ont des maîtres expérimentés, maîtres à la retraite réemployés par les fondateurs ou maîtres ayant de bons profils. Des établissements procèdent par tests pour recruter les enseignants. Les maîtres du privé sont également formés par les encadreurs de l'inspection de la même manière que leurs camarades du public. Les élèves évoluent dans de bonnes conditions. Ils sont bien équipés, ils mangent bien. Les élèves parlent le français à l'école, i.e. en classe, pendant la récréation, et à la maison avec leurs parents. [2000]

Ouaga 3

Il y a dans ces établissements un système de suppléants ou vacataires qui assurent une continuité des cours. Il n'y a pas de classes "vides". Ces établissements, qui ont une obligation de résultats vis-à-vis des parents, forment des enfants "conditionnés" pour les examens. [1998]

C'est le travail des maîtres. Quelques maîtres des écoles Bangré sont qualifiés, les autres se débrouillent pour bien enseigner. Ils s'en sortent. L'inspection forme les maîtres qui préparent les mêmes examens professionnels que leurs camarades du public. Mais quand ils obtiennent des diplômes ou des titres professionnels, ils rejoignent le public. C'est pour cela que dans le privé, les maîtres qualifiés ne sont pas nombreux. [2000]

Ouaga 4

La réussite scolaire de ces établissements tient essentiellement à la bonne organisation de l'action d'éducation : il n'y a pas de problèmes de salaires, les relations au sein du personnel ne sont pas conflictuelles, de même que les rapports maîtres-élèves. De plus, il semble que les parents s'impliquent beaucoup dans le suivi de leurs enfants, en engageant par exemple des répétiteurs. [1998]

Les effectifs sont réduits, les maîtres sont motivés. [2000]

Ouaga 5

Grâce à un personnel qualifié, une bonne organisation, des salaires élevés et réguliers, ces établissements arrivent à de très bons résultats. En plus, l'Ecole Internationale de l'Amitié fait appel à une équipe pédagogique en consultation externe. [1998]

Excepté Tanghin, ce sont des écoles où les parents d'élèves sont aisés. Les élèves ont, pour la plupart, fait la maternelle. Ils parlent le français, ont des enseignants de maison. Les effectifs des classes sont réduits. Seul le rendement importe. Les programmes et les stratégies sont fondés sur les épreuves au CEP et à l'entrée en 6ème. [2000]

Ouaga 6

Les frais de scolarisation s'élèvent à environ 60.000 F.CFA par an, auxquels il faut ajouter les fournitures scolaires. Ce sont donc des établissements "réservés" à un certain public. Les écoles privées, pour attirer des "clients", se doivent d'obtenir de bons résultats. Les établissements ont, pour y parvenir, privilégié la rigueur, la discipline, et surtout bénéficient de moyens importants. C'est-à-dire un cadre attrayant, des manuels pour les enseignants... Dans le règlement intérieur de certaines d'entre elles, les parents doivent acheter les manuels de leurs enfants. S'ils ne le font pas, on refuse à leurs enfants l'entrée en classe. Les parents sont généralement issus des couches supérieures de la société, et ont eux-mêmes été scolarisés. Ils sont de fait plus impliqués dans le travail de leurs enfants, et peuvent les suivre et/ou les aider, ce qui n'est pas le cas des parents qui ne connaissent pas l'école, dans sa forme ou son contenu. [1998]

Les élèves du privé évoluent dans de bonnes conditions. Ils mangent bien, ils sont suivis par les parents, ils ont toutes leurs fournitures. Les élèves du privé ont toujours eu plus de fournitures que les autres parce que c'est de longues listes de fournitures que l'on propose aux parents qui, du reste, n'en demandent pas moins. [2000]

Ouaga 7

Dans les écoles Tikouni A et B, le fondateur est sur place et arrive ainsi à suivre le travail. Il n'hésite pas à renvoyer les enseignants qui tombent dans l'incompétence. Comme les directeurs sont des étrangers (Togolais et Béninois), ils s'adonnent sérieusement à leur profession et suivent bien les maîtres qui évoluent dans une certaine atmosphère d'obligation de travail. Les deux écoles obtiennent de bons quotas de réussite au CEP, réussites allant de 90% à 95%. Le principal facteur de réussite à l'école Zida Nonregma est la saine atmosphère sociale dans laquelle baignent les relations directeurs-maîtres-élèves. L'engagement de l'école dans les compétitions de football renforce la bonne ambiance socio-humaine dans l'établissement : c'est le directeur de l'école qui entraîne, lui-même, les enfants au football. [1998]

Des fondateurs suivent le travail des maîtres. Les mauvais maîtres sont renvoyés. Dans les écoles, la saine atmosphère sociale caractérise les relations entre les directeurs, les maîtres et les élèves. [2000]

Ouaga 8

Dans les écoles privées, soit les taux de réussite aux examens sont élevés, soit on est licencié. Dans le privé, les enseignants sont obligés d'obtenir beaucoup de réussites au CEP et à l'entrée en 6ème sous peine d'être licenciés. Les écoles privées fonctionnent sur le principe du rendement. Dans le privé, seuls les taux élevés au CEP et à l'entrée en 6è comptent dans l'objectif de l'enseignement parce que, pour les fondateurs qui ont bien des raisons d'en être convaincus, cela donne une renommée à l'école au niveau des chefs de familles. L'école devient fort prisée. Dans le privé, c'est "tiogo tiogo, on gagne"¹⁴², c'est-à-dire que quelles que soient les difficultés, il faut obtenir de hauts scores.

Pour réussir leur politique, ils adoptent des méthodes d'enseignement suivantes : "question-réponse, par cœur, rabâchage, gavage, bachotage, robotisation, bâton". Pour l'inspection, les méthodes dans les privés permettent seulement d'instruire les enfants, de faire enregistrer des données.

En réalité, elles ne permettent pas de les éduquer, de les former, d'inculquer une certaine moralité aux enfants, les préparer à être des adultes. Elles n'ouvrent pas leur esprit, leur effet ne cultive pas en eux le sens de la réflexion et de l'analyse. La conséquence ou la preuve est qu'au secondaire, les élèves issus des privés réussissent moins que leurs camarades du public. En somme, les méthodes employées dans les privées restent peu recommandables en pédagogie malgré les meilleurs taux de réussites qu'elles permettent.

Dans certaines écoles privées, il y a des formes variées de primes développées par les fondateurs afin de faire travailler les enseignants pour de "larges réussites". Par exemple, 1000 F.CFA au maître pour une admission au CEP.

Les écoles privées héritent d'élèves déjà formés dans les établissements publics. Ce sont des élèves exclus pour faiblesse de moyenne, indiscipline... ou qui n'ont pas été exclus mais envoyés dans le privé en raison de la stratégie des parents consistant à aller du public au privé. Profil socio-économique et culturel des parents favorable. Actions des répétiteurs qui sont des maîtres d'écoles, des sortants de l'université au chômage, des collégiens dont la scolarité a été interrompue... [1998]

Les enseignants doivent obtenir de bons taux de réussite au CEP et à l'entrée en 6ème sous peine d'être "remerciés". Les écoles privées fonctionnent sur le principe du rendement. Seuls les taux élevés au CEP et à l'entrée en 6ème comptent. Les maîtres sont encouragés par les fondateurs qui offrent des cadeaux aux meilleurs enseignants. Les écoles privées accueillent des élèves déjà formés dans les établissements publics. Les parents d'élèves ne sont pas pauvres. Ce sont des "intellectuels". L'engagement de répétiteurs aide l'enfant. [2000]

¹⁴² Emprunt au jula.

Ouaga 9

Ecoles récemment ouvertes, pas de CM2.

Koudougou 1

Les parents encouragent d'une manière ou d'une autre les instituteurs dans les conversations, par des cadeaux, etc. Ils s'intéressent à ce qui se passe dans les écoles. Ils recrutent des répétiteurs. Les établissements comptent aussi quelques élèves dont les parents sont en Côte d'Ivoire ou au Gabon. Les élèves sont motivés dans leur scolarité. Les maîtres essaient de fournir le meilleur d'eux-mêmes pour obtenir des taux de succès satisfaisants avec l'aide des directeurs. Les directeurs encadrent leurs adjoints. L'expérience professionnelle de certains directeurs est bonne. [1998]

Les parents sont en bonne relation avec les maîtres. Les élèves sont motivés. Les maîtres travaillent bien. Les directeurs les aident. Ils encadrent leurs adjoints. Des fondateurs suivent la prestation des maîtres et les encouragent. [2000]

Pouni

Pas d'écoles privées. [1998]

Réo 1

Les deux écoles privées de la localité ne fonctionnent pas régulièrement et, de ce fait, sont mal connues par l'inspection. [1998, 2000]

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

5.3. CAUSES DES ÉCHECS SCOLAIRES

Écoles publiques

Ouaga 1

D'abord, le corps enseignant est très mobile. Ils sont réaffectés après une durée qui dépasse rarement trois ans. Cela a deux effets. Les écoles concernées se trouvent en centre ville, or il n'est pas aisé de trouver un logement pour une période courte, si bien que les enseignants choisissent souvent de garder leur précédent logement, dans les quartiers périphériques. Ensuite, les maîtres qui savent qu'ils ne vont pas rester ne s'investissent plus, et la démotivation est alors complète. De leur côté, il semble que les directeurs se refusent à imposer une discipline afin de ne pas engendrer de situations conflictuelles. C'est le cas à l'école La Salle, où certains enseignants, à la fin de l'année scolaire, totalisent tellement d'absences qu'en fin de compte, ils ne font pas six mois de cours. Ensuite, le niveau et la formation des instituteurs adjoints, les I.A., et celui des enseignants dits "révolutionnaires"¹⁴³ sont insuffisants. Leurs élèves ont donc eux-mêmes des lacunes qui se répercutent ensuite sur toute leur scolarité. Ce phénomène est encore accentué par une pratique éducative courante au Burkina Faso, où les maîtres conduisent leur classe d'un niveau à l'autre, du CP1 au CM2¹⁴⁴. De plus, la pauvreté économique et culturelle des parents qui se répercute sur l'établissement en tant qu'environnement scolaire, est un facteur d'échec important. Les élèves ne parlent le français que dans le cadre de la classe et connaissent très mal la langue. Les écoles ne sont pas clôturées, il n'y a pas de gardien, ce qui permet les vols. Le matériel pédagogique qui a disparu n'est plus remplacé. Finalement, à toutes ces difficultés s'ajoutent encore les perturbations de cours, plus fréquentes en centre ville que dans les périphéries : conférences, journées culturelles, grèves, CAN 98, réquisition des salles de classe pour des activités... [1998]

Des directeurs mènent plusieurs activités. Ils travaillent dans des organisations d'activités scolaires qui leurs imposent des contraintes. Cela fait qu'ils n'arrivent pas à suivre le travail des maîtres qui se donnent des libertés et font ce qu'ils veulent. Inconscience des maîtres. Mauvais rapports entre les enseignants. Les maladies. Au cas où un directeur est absent, l'intérimaire n'arrive pas à faire régner la discipline dans l'école. Les autres enseignants ne lui obéissent pas. Des directeurs n'ont pas d'expérience professionnelle. Manque de motivation des maîtres. [2000]

Ouaga 2

La cause principale des échecs dans les écoles de la circonscription tient au fait que les parents d'élèves ne suivent pas la scolarité de leurs enfants. De plus, les effectifs pléthoriques rendent le travail des enseignants difficile, et ils n'arrivent pas toujours à imposer l'usage du français. Les élèves parlent leur langue maternelle dans la cour et parfois même en classe. [1998]

Pour l'inspectrice, les résultats insatisfaisants ne sont pas provoqués par l'inspection mais par les paramètres suivants. Le français est peu pratiqué par les élèves notamment dans les établissements publics, les parents ne suivent pas la scolarité des enfants parce qu'ils n'en ont pas les capacités, ils sont illettrés, ou parce que leurs activités les en empêchent (commerçants...). Les effectifs sont pléthoriques. Le problème de fond des mauvaises écoles

¹⁴³ Ceux recrutés après le "dégagement" des maîtres grévistes durant l'année scolaire 1984-85 sous l'époque révolutionnaire.

¹⁴⁴ Dans certains cas, cette pratique est considérée comme positive mais, dans d'autres cas, les élèves peuvent en pâtir sérieusement.

est celui des effectifs des classes. A Gounghin nord C par exemple, on a plus de cent élèves par classe au CM d'où le recours au double flux. Le travail des maîtres est insuffisant; l'équipement de l'école et les fournitures des élèves font défaut (cahiers, livres). Pour l'inspectrice, les mauvaises écoles de la circonscription sont généralement situées à la périphérie de la ville où on rencontre les quartiers pauvres. Mais le rapport entre les niveaux et l'implantation des écoles doit être nuancé car des écoles voisines peuvent enregistrer des résultats différents comme c'est le cas de Gounghin nord B (bons résultats au CEP) et Gounghin nord C (mauvais résultats au CEP). [2000]

Ouaga 3

Il semble que la solidarité entre les maîtres est quasiment nulle et leurs rapports avec les directeurs tendus. Les associations des parents d'élèves ont des problèmes avec les maîtres. Les classes sont surchargées. [1998]

Les conditions de travail sont mauvaises dans les écoles situées à la périphérie de la ville : logements, manque d'eau, absence de cantine. Des maîtres sont attirés par la ville où ils passent le week-end. Dans le Kadiogo, des maîtres dorment à Ouaga, se rendent chaque matin dans leur école et rentrent le soir. Manque d'équipements. L'ignorance des parents. En campagne, les relations maîtres/élèves sont meilleures qu'en ville où un élève de CM2 peut dire à son maître qu'il est l'heure pour la fin du cours. Généralement, quand ça ne va pas entre les populations et les maîtres, c'est toujours les ressortissants du village résidant en ville qui tirent les ficelles, qui créent les difficultés. Les parents participent peu au fonctionnement de l'école (réunions, achat de fournitures). Dans les écoles en ville, le nombre d'élèves par classe est élevé. [2000]

Ouaga 4

Les écoles ont tout d'abord souffert de phénomènes externes, tels que les manifestations du FESPACO, du SIAO¹⁴⁵, des grèves. Généralement, il y a trop d'élèves par classe. Le laxisme des enseignants - travail irrégulier, retards excusés parce que les maîtres n'habitent pas le même village ou la même ville... - et la complaisance des directeurs à leur égard (notamment durant le conflit social à Balkuy), se sont répercutés sur les élèves. D'ailleurs, en parlant les langues nationales à l'école, les enseignants diminuent eux-mêmes la motivation des apprenants à bien s'exprimer en français. En sus, certains enseignants ont bénéficié de congés spécifiques longs, pour maladie ou grossesse. [1998]

A Ouaga, l'attachement de certaines familles riches à l'école, du fait de multiples raisons (rivalité entre mères, se faire un nom, multiplier les chances de l'enfant...), entraîne l'accélération de la scolarité de l'enfant. Pour ce faire, on scolarise l'enfant très (trop) tôt, on met sa scolarité sous perfusion, on convainc des responsables à tricher... Ces attitudes ne sont pas sans répercussions néfastes sur la scolarité de l'enfant. C'est pratiquement à 12 ans que l'enfant atteint un état mental capable de supporter les apprentissages et leur rythme. Dans une école, une femme aisée a utilisé tous les moyens pour que son garçon ait le CEP parce que, selon elle, comme l'enfant de sa co-épouse est au lycée, il faut que son garçon soit aussi un lycéen. L'enfant a eu le CEP, sa mère lui a payé une place en sixième au privé, l'enfant a redoublé trois fois la sixième, ses parents ont fini par le remettre au CM2. Heureusement que son âge le lui permettait toujours. Le directeur qui a falsifié les notes pour que l'enfant réussisse a fini par se faire pincer dans une autre affaire. Tricher pour l'enfant est une habitude pour des familles aisées.

Les avantages de la télévision sont mitigés. Elle apprend des choses aux élèves mais il y a lieu de se demander si ces découvertes ne constituent pas un couteau à double tranchant : y a-t-il réellement de l'éveil ?

Comme problèmes, à noter aussi les gros effectifs dans les classes. [2000]

¹⁴⁵ Festival panafricain du cinéma de Ouagadougou et Salon international de l'artisanat de Ouagadougou.

Ouaga 5

Des établissements sont situés loin de la zone urbaine, ce qui rend leur accès difficile. De plus, il n'est pas aisé d'y affecter des maîtres qui ne veulent pas y aller. Les femmes dont les maris ont des positions sociales importantes arrivent à ne pas se faire affecter dans ces écoles suite aux intercessions de leurs époux. En 96-97, une classe de CP2 est même restée sans maître pendant tout un trimestre dans une école. Une autre école était dirigée par un syndicaliste très actif. Ces activités le tenaient souvent éloigné, et l'encadrement de ses adjoints n'était pas une priorité. Il a été remplacé à la rentrée 97. Les ratios élèves/classes sont forts. [1998]

La mauvaise qualification des enseignants et même ceux qui viennent des ENEP. Les pléthores d'élèves. En milieu rural, les problèmes d'achat des fournitures et d'alimentation. La cantine a été supprimée pour les écoles du Kadiogo où on veut que la cantine soit désormais endogène, i.e. que l'on souhaite que les parents d'élèves créent eux-mêmes, en fonction de leurs moyens, une cantine pour l'école. Dans les villages, les cours débutent tardivement. [2000]

Ouaga 6

C'est le personnel enseignant qui est mis en cause. "Les résultats dépendent surtout du personnel". Notre inspection regroupe des écoles étalées sur un vaste territoire à couvrir, jusqu'à l'extérieur de Ouaga ; or, "dans les villages, on envoie des jeunes qui ne sont pas forcément formés, et l'encadrement est difficile à cause de l'éloignement de l'inspection". Le niveau socioculturel des parents influe aussi sur la réussite des élèves. Dans les villages ou dans les quartiers nouveaux comme Tampouy, ce sont souvent des paysans analphabètes pour qui l'école formelle et surtout son contenu restent assez abstraits. [1998]

Les mauvaises écoles sont situées dans des villages. L'inexpérience d'enseignants est un handicap pour une bonne prestation, surtout au CM2. L'indisponibilité de maîtres, l'inconstance de maîtres. Les affectations non contrôlées où des maîtres n'achèvent pas ce qu'ils ont entrepris. Parfois, c'est en pédagogie. Ou sont en train d'entretenir une relation maître/élèves. [2000]

Ouaga 7

Légion sont les écoles publiques de la circonscription à avoir d'énormes difficultés et à enregistrer des échecs considérables. Les salles sont surchargées avec 80 élèves ou plus, et cela donne des situations de surnombre qui conduisent à la pratique presque généralisée du double flux du CP1 au CE2. Les maîtres des établissements ont un mauvais profil, un handicap éducatif auquel s'ajoute l'inconscience professionnelle. En effet, des maîtres ont l'audace d'être fréquemment absents, avec ou sans prétexte, pendant de longues périodes. La somme de ces périodes d'absence atteint parfois cinq à six mois et l'année scolaire effective se trouve réduite à trois ou quatre mois. Il va de soi que les enseignants qui ont des comportements anti-scolaires ne cherchent même pas à savoir pourquoi ils n'obtiennent, par exemple, que 30% de succès aux compositions. En plus de ces absences inadmissibles, il y a les congés pour des raisons de santé et les congés de maternité. D'autres difficultés existent. Les élèves vivent dans de mauvaises conditions à la maison. Les parents se débarrassent d'eux. Ils ne s'occupent pas de leur vie scolaire, d'ailleurs de toute leur vie. La mauvaise compréhension de la notion de participation des parents d'élèves et de la société au fonctionnement des écoles crée des tensions entre le personnel enseignant et les parents d'élèves. [1998]

Les causes liées à l'école sont nombreuses. La qualité des maîtres, le milieu environnant. Il y a aussi des causes linguistiques. Le fait que le français est une seconde langue : interférences des langues nationales, très peu de pratiques du français. Les élèves disent "je lave l'eau", traduction littérale des langues moore, jula, lyele, noni..., pour dire "je me lave". On ne demande pas aux parents (francophones) de parler le français avec leurs enfants. Tant qu'ils ne les corrigent pas en famille, les enfants ne vont pas s'améliorer. Le rapport entre les maîtres est politique et malsain parce qu'ils sont dans des syndicats. Dans les circonscriptions, on peut comprendre les causes des échecs, mais il n'est pas toujours facile d'agir. Des gens sont

récalcitrants pour une raison ou pour une autre. Des maîtres ont formulé des demandes administratives pour des affectations... qui n'ont pas été acceptées. Mauvaises relations entre des maîtres et l'inspection. Mauvaises pratiques du double flux. Des élèves préfèrent faire du commerce les jours non ouvrables que d'apprendre leurs leçons. [2000]

Ouaga 8

Les parents d'élèves sont pauvres et analphabètes. Ils ne comprennent pas toujours ce que les maîtres leur demandent de faire. Parfois, ils sont en très mauvais termes avec les maîtres. Ils n'achètent pas les fournitures pour leurs enfants. Ils sont pauvres mais c'est aussi parce qu'ils ne sont pas très motivés pour l'école. Les conflits démotivent les maîtres. Les écoles de l'inspection ayant trop d'élèves sont nombreuses. [1998]

Les difficultés économiques et l'analphabétisme des parents sont les causes de base des échecs scolaires. Les mauvaises écoles sont dans les villages. Dans ces établissements, les relations entre les maîtres et les populations sont conflictuelles. Les conflits entre les parents et les maîtres poussent des enseignants à changer d'affection. Les enseignants dans ces écoles sont découragés par les attitudes des populations. On peut dire que "ces établissements sont victimes de la ruralité de ces communautés". La télévision est aussi une cause des échecs scolaires. Des enfants qui n'ont pas la télévision à domicile suivent les émissions chez ceux qui en possèdent. Les nuits, ils passent leur temps à chercher un endroit où suivre la télévision (tel voisin n'a pas encore mis sa télévision en marche, je vais aller voir si un tel suit présentement la télévision...). Il y a les effectifs pléthoriques de certaines écoles. De plus, dans les familles où ils suivent la télévision, on ne peut pas leur dire, à un moment donné, de rentrer parce qu'il se fait tard pour un élève ; on se réserve de leur interdire la télévision les jours d'école, au nom d'un certain respect de leurs parents. Résultat, la télévision les pénalise plus que leurs camarades qui l'ont à domicile. D'ailleurs, dans certaines familles qui possèdent la télévision, les parents essaient de faire en sorte que les enfants ne préfèrent pas la télévision aux leçons. Cela n'est pas facile d'autant que "jeter son cahier parce que des choses intéressantes passent à la télévision" est fréquent. Des parents sont analphabètes et mènent des activités qui ne leur permettent pas de consacrer du temps à leurs enfants. [2000]

Ouaga 9

Les directeurs de ses établissements sont responsables des mauvais résultats. Ils ne s'entendent pas très bien avec les maîtres comme les élèves. Les élèves n'ont pas assez de fournitures. Des maîtres s'absentent. [1998]

Les directeurs ne font pas correctement leur travail. Ils ne cherchent pas à être en bonnes relations avec les maîtres. Ils n'encadrent pas leurs adjoints. Ils ont des problèmes avec les parents des élèves et même avec les élèves. Il y a aussi des problèmes de matériels pour les élèves. Finalement, certains sont mutés ailleurs. Des maîtres ne sont pas assidus à leur travail. [2000]

Koudougou 1

Les établissements connaissent parfois des contre-temps à cause de fêtes, de réunions, de manifestations diverses, de remous politiques dans la ville. Ces journées creuses imprévues font que les programmes ne sont pas achevés, d'autant que dans l'élaboration des programmes, on ne tient pas compte des imprévus. En plus, il y a des élèves non motivés, démotivés ou désintéressés. L'abandon d'élèves par certains parents, la faible capacité de mémorisation des élèves et l'insuffisance de l'alimentation qui concernent certains élèves sont des causes d'échecs. Les écoles publiques ont des effectifs pléthoriques. Certaines écoles manquent de matériels pédagogiques, de livres pour les élèves. Des parents d'élèves n'arrivent pas à acheter les fournitures pour leurs enfants. Certains élèves sont des cas sociaux. Il y a des obstacles spécifiques à l'éducation des filles : occupations domestiques et non insistance sur la scolarité des filles. [1998]

La mauvaise motivation de certains élèves. Les écoles ont des sureffectifs. Certaines écoles manquent de matériels pédagogiques, de livres pour les élèves. Certains parents d'élèves n'arrivent pas à acheter les fournitures pour leurs enfants. D'ailleurs, d'autres importunent les maîtres. Il y a aussi des maîtres qui ne durent pas à leur poste. Cela est un problème parce que pour le bon fonctionnement d'une école, il faut un certain nombre de maîtres qui connaissent bien ses problèmes. Les mouvements politiques que la ville a connus ont beaucoup perturbé le déroulement des cours. La pauvreté des parents est devenue plus sérieuse avec la fermeture de l'usine Faso Fani. On ressent les effets à travers les élèves. [2000]

Pouni

Des parents sont faiblement attachés à l'école. C'est le cas des écoles situées dans les villages pleins de conflits entre les quartiers ou entre des personnalités. Les élèves ont des problèmes de fournitures et d'alimentation et les cours commencent tardivement. Les parents sont pauvres. Leurs revenus sont généralement insuffisants. Ils ne versent pas leurs cotisations. Les écoles n'arrivent pas à se payer la logistique didactique manquante comme les livres de lecture, d'histoire, de géographie, les guides du maître, les équerres et les compacts. Dans les familles, les parents ne prennent pas de dispositions pour favoriser le succès de l'élève. Les enfants n'ont pas de lampes à pétrole. Les parents les occupent à tout moment. Des élèves ne disposent pas de temps pour apprendre leurs leçons les jeudi, le samedi et le dimanche parce que les parents les occupent en les envoyant dans de petits villages, en se faisant accompagner en brousse... Des élèves parcourent de longues distances. Par manque de lumière, les élèves n'apprennent pas leurs leçons la nuit. Il y a des élèves qui ne savent pas pourquoi ils partent à l'école. Dans certains villages, on n'a pas prévu des logements pour les maîtres. [1998]

Bandao Naponé, Bénéga, Guigui, Lia, Valiou, Zawara... sont des écoles ayant de faibles rendements, presque pour les mêmes problèmes : des parents sont faiblement attachés à l'école, les élèves ont des problèmes de fournitures, ils ne mangent pas assez, les parents sont pauvres, la scolarité de beaucoup d'enfants est à la charge de leur mères, les cours commencent en retard dans des écoles, des élèves parcourent de longues distances, trois à six kilomètres. Les logements des maîtres sont parfois indécentes. Les élèves ne lisent, n'écrivent et n'apprennent leurs leçons qu'à l'école. Une fois à la maison, ils jettent leur sac et s'occupent d'autres choses. Certaines pratiques coutumières, des cérémonies, les marchés attirent les élèves et perturbent les cours. Mobilité excessive du personnel enseignant. Le manque d'expérience des jeunes enseignants. [2000]

Réo 1

Des enseignants ne se donnent pas au travail. D'autres sont en mauvais termes avec les parents d'élèves. Faut de moyens pour le déplacement des inspecteurs et des conseillers, des enseignants ne sont pas suivis. L'appui pédagogique est insuffisant. Des maîtres ne dominent pas la méthode de la pédagogie de groupes. D'autres pratiquent mal les méthodes nouvelles comme le double flux. Des maîtres ne sont pas bien logés. Il y a aussi l'indiscipline des élèves et la faim. Les parents n'ont pas de moyens. Des écoles sont mal équipées. Il y a des élèves qui s'absentent régulièrement, surtout les samedi, les jeudi et les jours de marché. Les jours de marché, des élèves se transforment en commerçants. Lorsque leurs maîtres les aperçoivent en pleine activité, ils ne manifestent même pas le moindre dérangement. Evidemment, ils font ce commerce à la demande de leur famille. De telles familles ne tiennent pas à ce que l'école les empêchent d'impliquer leurs enfants dans certains faits qui leur sont importants : le commerce, les cérémonies coutumières, le jardinage qui s'effectue durant toute l'année scolaire, etc. Le maraîchage est une importante activité dans la région de Réo. Là, on voit que ces familles ne privilégient pas l'école ainsi que le programme scolaire dans la vie de leurs enfants. De plus, à l'école de Toukon, un certain nombre d'enfants font l'école "buissonnière" tout en se permettant de tromper leurs parents. En effet, lorsqu'ils les aperçoivent en pleine oisiveté, les enfants expliquent cette oisiveté en leur disant que les maîtres les ont expulsés pour quelques jours. Les élèves profitent des comportements de certains parents pour entretenir leur inconscience vis-à-vis de l'école : ils entendent des parents dire que l'école ne permet plus à l'homme de

réussir dans la vie, ils les entendent faire des reproches à certains maîtres. L'indiscipline des élèves est le principal facteur d'échecs à Toukon. Dans l'ensemble, les élèves du Sanguié sont peu respectueux et peu obéissants. Par exemple, un élève de CM2 a tiré sur sa maîtresse avec un lance-pierre, un autre s'est amusé à effrayer son maître avec un serpent qu'il avait déjà tué. D'autres raisons existent : pratique intense du lyéle par les élèves dans l'enceinte scolaire, manque de matériels, pauvreté des familles. Malgré les écoles satellites, il y a des classes où les effectifs d'élèves dépassent la centaine comme à Banankyo. [1998]

Des élèves ont été tenus par des enseignants laxistes. Manque et insuffisance d'appui pédagogique. Les encadreurs sont plus pris au bureau que par le terrain. Méconnaissance de la gestion des grands groupes. Mauvaises pratiques des innovations notamment le DF. Les élèves n'arrivent pas à abstraire les notions. Le fait concerne toutes les écoles. Il faut reconnaître que quand il y a trop d'élèves pour un maître, l'enseignement est difficile. [2000]

Écoles privées

Ouaga 1

Les écoles privées qui ont de mauvais résultats ont de mauvais maîtres. On recrute n'importe quel individu comme maître. Les fondateurs recrutent d'anciens élèves dont certains n'ont pas le BEPC. Ils leur donnent de maigres salaires. Cela fait qu'ils ne sont pas motivés. D'ailleurs, ils peuvent passer plusieurs mois sans percevoir leur salaire. Il y a des écoles qui n'ont pas de clôture, qui n'ont pas de bons bâtiments. C'est quand le fondateur est pauvre. [1998]

Des écoles privées ont de mauvais maîtres. Ils ne sont pas qualifiés. Les maîtres sont pauvres, ils se déplacent à pied, ils viennent parfois en retard. Manque de motivation des maîtres dû aux mauvaises conditions dans lesquelles ils travaillent. Il y a des problèmes de salaires. Dans des établissements, les enseignants sont mal payés et ils perçoivent très irrégulièrement leurs salaires. Les maîtres manquent de temps pour s'occuper des élèves. Leur pauvreté les oblige à négocier des places de répétiteurs dans des domiciles. Ils sont partagés entre l'école et des domiciles. Certaines écoles ont de mauvais bâtiments avec des enceintes réduites. Elles n'ont pas de cour et les enfants passent la récréation dans la rue. Ils n'ont pas reçu de formation. L'inspection n'a pas de moyens de pression sur le privé. Les fondateurs agissent à leur guise en s'appuyant sur leurs relations. Même quand une école privée ne fonctionne pas bien, il est difficile pour l'inspection de décider sa fermeture. D'ailleurs, même au niveau du public, l'inspection est limitée dans ses actions. Depuis un certain temps, ceux qui ouvrent des écoles usent de stratagèmes pour éviter que les autorités réagissent contre leurs desiderata. Ils ouvrent d'abord l'école, et après cela, ils entament la procédure recommandée pour l'ouverture d'un établissement. Avec cette pratique, les autorités ont du mal à apprécier les dossiers. Elles ne refusent presque pas de demandes. "Comment refuser l'ouverture d'une école qui existe déjà ? Que faire de ces élèves qui ont leur école ? Faut-il laisser libre cours à n'importe quelle école ? Autant de questionnements dans un piège qui interroge directement la conscience des responsables". Face aux mauvais comportements de certains maîtres, l'inspecteur ne peut que donner des avertissements ou déposer une lettre au MEBA pour demander une sanction. [2000]

Ouaga 2

Ici, la principale cause est l'incompétence des enseignants et la mauvaise gestion de l'établissement. [1998]

Les élèves sont de familles pauvres. Ce sont des jeunes de niveaux douteux que l'on prend comme maîtres. Ils sont très peu formés. Certains n'ont rien reçu comme formation. Il s'agit de jeunes nécessiteux sans emploi, qui acceptent d'enseigner malgré les faibles rémunérations qu'on leur propose. Ils cherchent à survivre, ils enseignent comme ils peuvent. Dans le milieu, on appelle les mauvaises écoles privées des "écoles privées borgnes". Les bâtiments de

certaines écoles sont vétustes, les tables-bancs ne sont pas en bon état, l'école est mal équipée. [2000]

Ouaga 3

Les enseignants ont souvent des arriérés de paiement. Il se peut qu'ils ne soient même pas payés durant toute l'année. Le niveau des enseignants est insuffisant puisqu'ils sont recrutés avec le BEPC mais sans formation. Manque de matériel didactique. Les locaux, qui doivent remplir certaines conditions/normes à l'ouverture, sont ensuite laissés à l'abandon, faute de moyens. [1998]

Il n'y a presque pas de "mauvaises" écoles privées. Seule Betsaleem a des taux moins élevés. Mais "je pense que l'objectif de cette école n'est pas la formation scolaire" mais plutôt la religion et l'argent. [2000]

Ouaga 4

Il n'y a pas, dans la circonscription de Ouaga 4, d'établissements privés où l'on peut observer de faibles résultats au CEP. On peut cependant dire que dans les écoles qui réussissent un peu moins bien, c'est la motivation des maîtres et des élèves qui fait légèrement défaut. [1998]

Les facteurs des échecs communs aux "mauvaises écoles privées" sont la mauvaise gestion et la maigreur des salaires qui engendre la démotivation des enseignants. [2000]

Ouaga 5

Suite à des problèmes financiers, des fondateurs ne peuvent pas rémunérer régulièrement les enseignants, ce qui engendre une démotivation et un taux d'absentéisme élevé. Dans des écoles, les directeurs ne sont pas qualifiés. Il en va de même pour le personnel administrant ces écoles. [1998]

Il n'y en presque pas de "mauvaises" écoles privées. [2000]

Ouaga 6

Il n'y a que l'école Bawensida qui ne donne pas de bons résultats. Le fondateur de cet établissement l'a léguée à son fils, qui a recruté un directeur. Ce dernier étant mort, personne n'a pu être formé pour prendre la relève. La seule école de cette catégorie est donc privée de directeur. [1998]

Il n'y a presque pas de "mauvaises écoles privées". [2000]

Ouaga 7

Les fondateurs de ces mauvais établissements primaires sont des opérateurs économiques qui ne s'intéressent qu'au gain économique. C'est pourquoi ils paient mal les enseignants qui n'arrivent pas à se motiver dans leur travail. En fait, ils enseignent dans ces établissements pour pouvoir survivre en attendant de trouver mieux. On comprend alors que les maîtres quittent les écoles à la moindre opportunité, notamment lorsqu'ils réussissent à un concours. [1998]

Il n'y a presque pas de "mauvaises écoles privées". [2000]

Ouaga 8

Les enseignants sont mal formés. Les bâtiments sont vétustes. Certaines écoles sont situées dans des endroits non propices à l'éducation scolaire comme dans l'environnement de marchés, de dépotoirs, de rues bruyantes... Les fondateurs préfèrent recruter des individus qui n'ont pas de niveaux suffisants parce qu'ils peuvent se permettre de leur fixer n'importe quel salaire. [1998]

Des fondateurs refusent que leurs maîtres se forment dans les GAP (Groupes d'animation pédagogique) parce qu'ils tiennent à ce qu'ils soient toujours avec les élèves. Ils ne veulent pas que des parents d'élèves se disent que les maîtres s'absentent, mêmes pour des activités importantes. Mauvais état des infrastructures. Mauvaises implantations d'écoles (marchés, dépotoirs, rues bruyantes...). Mauvaises qualités des maîtres. Des fondateurs préfèrent recruter des individus ayant des niveaux insuffisants et douteux qui acceptent des rémunérations dérisoires. [2000]

Ouaga 9

C'est à l'école de Tintilou que les résultats sont passables. C'est une école évangélique (protestante) à trois classes qui fonctionne mal. Le salaire des maîtres est dérisoire. Les élèves évoluent dans des mauvaises conditions, ils n'ont pas de fournitures. L'école est mal équipée. [1998]

Les faits à Tintilou n'ont pas changé. Les enseignants ne sont pas bien traités. Ils n'ont pas de bons salaires. Pour le matériel des élèves, ça ne va pas non plus. Les conditions de travail sont mauvaises. L'inspection compte trois écoles privées. Les deux autres établissements, Khaled et Zamnogo, des franco-arabes, sont encore jeunes. Ils n'ont pas de CM2 pour le moment. [2000]

Koudougou 1

"Les écoles privées font de la récupération, c'est -à-dire que ce sont tous ceux qui sont exclus des écoles publiques qu'elles récupèrent". Ces élèves récupérés ne sont pas motivés. Ils sont indisciplinés. Ils ont des dispositions mentales qui sont loin de les placer sur la voie de l'école. Des parents d'élèves n'apportent aucune assistance à l'éducation scolaire de leurs enfants. Selon eux, leur rôle consiste uniquement à payer les frais de scolarité, les maîtres ayant pour tâche de forger la personnalité des enfants. Il y a des élèves abandonnés qui refusent l'aide des maîtres. A toutes ces entraves viennent s'ajouter le manque de matériels didactiques, globe terrestre, carte géographique ... et la vétusté des bâtiments. Les murs des classes ne sont pas peints. [1998]

Des écoles ont des problèmes financiers. Les maîtres ne sont pas payés. Leurs salaires sont très faibles. Ils sont d'ailleurs fréquemment en conflit avec les fondateurs. C'est quand le fondateur est pauvre qu'il y a ces problèmes. Des enseignants ont de mauvais niveaux. Parfois, ce sont des personnes qui n'ont que le niveau de la troisième et qui n'avaient même pas été de bons élèves. Dans ces écoles, il est difficile que les enseignants s'entendent. On essaie de se débrouiller. [2000]

Pouni

Pas d'écoles privées.

Réo 1

Écoles mal connues par l'inspection parce qu'elles sont irrégulières. [1998, 2000]

5.4. DÉTERMINANTS SPÉCIFIQUES AU CEP

Les enquêtes se sont déroulées en 1997-1998 et 1999-2000. Quels commentaires pouvez-vous faire de l'évolution des résultats au CEP? Telle était la question à laquelle devaient répondre les encadreurs. Les informations recueillies concernent le CEP 96-97, 97-98 et 98-99¹⁴⁶.

Ouaga 1

La manière dont les épreuves du CEP 98 ont été libellées était nouvelle pour les élèves. En fait, on a adopté un système d'évaluation nouveau auquel les enseignants mêmes n'avaient pas été préparés en tant que tel. Au niveau de la correction, le barème d'avant était large à cause des questions ouvertes. On a donc adopté un barème stricte comme par exemple le suivant qui exclut les demi-points : 3 questions - 2 points ; 1 bonne réponse - 1 point ; 2 bonnes réponses - 1 point ; 3 bonnes réponses - 3 points. Mais on s'est rendu compte très tôt que le système de correction nouveau permettait, à travers les questions V/F, la réussite par le hasard. Elles ne demandent pas d'élaborer des réponses. Les enseignants ont été formés durant l'année scolaire 98-99 et les résultats ont été satisfaisants.

Ouaga 4

En 1999, on avait fixé comme objectif d'atteindre 70% de réussite au CEP, et on a obtenu 72%. En 1998, les résultats ont été mauvais, 44,42%. Néanmoins, ce taux nous classait parmi les meilleures écoles d'autant que les taux ont été faibles au plan national à cause des innovations intervenues au niveau des épreuves et du système de correction : réquisition de plus d'objectivité, suppression des demi-points (pour améliorer et faciliter la correction), introduction d'items nouveaux, QCM (questions à choix multiples), QA (questions d'appariement), QD (questions dichotomiques)... Pourtant, il avait été demandé aux enseignants d'initier les élèves aux changements. Mais comme ils sont conservateurs, ils vont difficilement aux innovations.

Ouaga 9

Les résultats varient d'une année à l'autre. Cela dépend de la difficulté des épreuves et du niveau des élèves. C'est une question de bonnes ou de mauvaises promotions d'élèves. Comme c'est le cas pour l'ensemble des circonscriptions, les résultats de la session 1997-1998 n'ont pas été fameux. A cette session, on a opéré des changements dans les épreuves notamment par l'introduction de questions nouvelles (QCM, QV/F, QA...) auxquelles les élèves n'étaient pas habitués.

Koudougou 1

Les examens blancs. Certaines années, les épreuves sont inadaptées aux leçons qui ont été vues en classe. Elles sont conçues et choisies pour tout le pays, alors que chaque circonscription ou chaque école vit des problèmes singuliers.

¹⁴⁶ Des encadreurs n'ont pas pu commenter les résultats en 1998 ou en 2000 parce qu'ils venaient d'être affectés dans les inspections (pas plus d'une année) et ne connaissaient pas leurs réalités antérieures.

Pouni

Dans les écoles à recrutements bi-annuels, les niveaux sont très différents dans les CM2. Il y a toujours des redoublants. Cela fait que dans une même classe de CM2, on a des élèves ayant redoublé le CM2, des élèves venant du CM1 et des élèves venant du CE2. Cela oblige le maître à établir deux programmes. Le système de travail par groupe (les élèves sont réunis par niveau) permet d'assurer les cours dans un tel cas. On essaie de fonctionner sur le système multigrade sans que toute l'école fonctionne sur ce système. Mais on n'arrive pas à achever les programmes. Les maîtres qui s'arrangent ainsi fournissent les mêmes efforts que leurs collègues évoluant officiellement dans le multigrade. Mais ils ne perçoivent pas les indemnités forfaitaires allouées à la pratique du système multigrade. D'autre part, les maîtres de CM2 dans les écoles à recrutements bi-annuels ou non annuels devraient être formés aux principes de l'enseignement multigrade.

Réo 1

Les examens blancs régulièrement organisés et qui impliquent toutes les écoles du Sanguié contribuent aux succès des élèves.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

5.5. DOUBLE FLUX

Les commentaires présentés ici englobent les enquêtes de 1998 et 2000, fondées sur la question: quels commentaires pouvez-vous faire sur le double flux?

Ouaga 1

Le double flux concerne sept écoles, Nemnin 1 et 2, Kolognaba, Waksin, Kwama N'Krumah... "Le double flux, c'est ce qu'on a préparé pour tuer l'enseignement". Il y a bien plus d'enseignants déclarés comme appliquant le DF que d'enseignants fonctionnant effectivement dans le système classique. En plus, très peu d'entre eux arrivent à finir les programmes. Plusieurs raisons expliquent ces faits. Le programme du DF est l'allègement du programme classique. Pour chaque cohorte, le DF prévoit vingt heures de cours par semaine au lieu de trente comme dans le programme classique. Déjà les trente heures ne suffisent pas à une bonne prestation des maîtres. Les écoles qui appliquent le DF n'ont pas toutes l'électricité alors que le principe veut que les cours se poursuivent jusqu'à dix huit heures. Du reste, même s'il y avait l'électricité partout, des enseignants ne travailleraient pas jusqu'à dix huit heures. Les conditions pour la réalisation des activités extra-muros n'ont pas été créées : manque de hangars ou de locaux, qui fait que la question des matériels et des moniteurs (personnes ressources) ne se pose pas. Dans la pratique, le double flux se schématise comme suit : une école, un maître, deux cohortes. L'allègement des programmes devrait s'inscrire dans une stratégie pédagogique permettant un bon enseignement dont les exigences sont supportables par le maître.

Ouaga 3

Il est appliqué dans quarante cinq classes d'une quinzaine d'écoles. Généralement, le DF concerne le CP et le CE (CP1-CE2). Ses avantages sont l'accroissement du taux de scolarisation et l'économie des locaux et des maîtres mais ses inconvénients pèsent plus lourd. Il est difficile de finir les programmes bien qu'ils soient allégés. Une cohorte reste toujours à la maison et cela ne plaît pas aux parents qui fuient et rejettent les EDF (écoles à double flux). Son bien-fondé n'est pas perçu même par les maîtres. En général, le DF est peu appliqué. Les maîtres qui enseignent selon le DF procèdent aussi par la gestion classique pour plusieurs raisons : finir le programme, ne pas faire chômer tour à tour les cohortes et ne pas décourager les parents d'élèves qui l'appellent "*[karəm yibeogo pa karəm zaabre]*". En fait, le double flux n'a jamais été correctement appliqué (absence des conditions d'application : atelier, matériels et personne ressource pour les activités extra-muros). Voilà pourquoi ses résultats sont mitigés. Occuper la cohorte qui n'est pas en classe est le principal problème. En lieu et place d'activités extra-muros, les élèves sont occupés par des activités non scolaires (extra extra-muros) comme le commerce, les travaux domestiques et les jeux.

Ouaga 4

Presque toutes les écoles appliquent irrégulièrement le double flux. Le DF ne permet pas de finir le programme. C'est pourquoi les maîtres qui devaient l'appliquer ne le font pas du tout ou utilisent les deux systèmes : classe par cohorte et classe traditionnelle. Lorsque l'application du DF n'est pas effective, les maîtres s'arrangent pour que les superviseurs ne le sachent pas. Dans le cas de certaines inspections, le fait est connu sans susciter des reproches aux maîtres : "les gens savent que ça n'arrange pas les élèves". Le double flux donne de mauvais rendements et est mal accepté parce que les conditions de son application (atelier, salle ou hangar pour les activités extra-muros ; matériels, personnes ressources) ne sont pas mises en place.

Ouaga 5

Le système est appliqué à Ouayalghin A et B (sauf au CM2 et au CE2), Tanghin secteur 23, Somgandé A. Le double flux est harassant. C'est seulement l'économie du local qui est l'avantage. Il permet l'économie en ressources humaines, on scolaire plus d'enfants. Des maîtres ne sont pas formés au système, à la technique d'animation des groupes, mais sont amenés à enseigner avec le système. Si les maîtres évoluant dans le DF étaient formés à la PG, ils pourraient s'en servir et le DF pourrait être plus efficace.

Ouaga 6

Il y a des problèmes dans le DF. Les maîtres sont plus chargés, le volume horaire augmente, il n'y a pas l'électricité dans toutes les écoles, les activités extra-muros ne sont pas effectives (par manque de moyens), les efforts des maîtres ne sont pas récompensés, le programme ne peut pas être achevé, les parents d'élèves n'apprécient pas le DF. Les avantages que présente le DF sont les suivants : économie de maîtres et de classes d'où l'accroissement du taux de scolarisation, réduction des effectifs, le maître fait une seule préparation pour deux jours (un jour de cours pour chaque cohorte).

Ouaga 7

On pratique le double flux dans presque toutes les écoles en ville sauf à Steve Bicko B et à Cissin Pilote B. Le double flux s'applique normalement du CP1 au CE1, mais comme les effectifs des CM restent toujours gros, on l'a donc généralisé. Par exemple, à Steve Bicko A et à Cissin Pilote A, le DF est appliqué dans toutes les classes. Si le DF était appliqué comme il se devait, ce serait bon car le maître aurait moins d'élèves dans les cours. Une cohorte comporterait entre 45 et 60 élèves. Correctement utilisé, le DF pourrait améliorer les conditions d'enseignement et réduire le taux d'analphabétisme.

Ouaga 8

Le DF permet au maître de gérer l'effectif de sa classe. Quand on rentre dans la salle, on constate qu'elle n'est pas surchargée. Il y a de l'espace pour chaque groupe. On accepte plus d'élèves. Les charges financières de l'Etat sont réduites. Un maître pour beaucoup d'élèves, une école pour beaucoup d'élèves. Mais il y a des inconvénients. En principe, la cohorte qui n'est pas avec le maître doit avoir des activités extra-muros qui nécessitent un local, des matériels de travail (cas des travaux pratiques par exemple) et un encadreur. En fait, dans la vraie philosophie du double flux, c'est pratiquement une autre salle, un autre maître et d'autres matériels de travail qu'il faut pour les activités extra-muros du groupe qui n'est pas avec le maître. Ce n'est pas le cas dans la pratique. C'est ainsi que le double flux, dans sa vraie définition, permet de donner une éducation scolaire réelle à plus d'enfants avec moins de moyens. Dans les faits, c'est seulement plus d'élèves qui suivent une scolarisation très peu recommandable.

Koudougou 1

Les maîtres n'apprécient pas le double flux. Le problème, c'est qu'il contribue à faire échouer les élèves surtout dans les petites classes. Les scolaires ne comprennent pas pourquoi ils partent irrégulièrement à l'école. Finalement pour eux, c'est comme si l'école n'était pas quelque chose de sérieux. Dans le double flux, les élèves qui n'ont pas cours se baladent dans la cour de l'école ou rôdent en ville. Cela fait mal aux maîtres. Les parents détestent le double flux. Ceux qui se sentent capables retirent les enfants pour les écoles privées. En fait, les contenus du système ne sont pas clairs. Les enseignants font comme ils le peuvent. Le double flux n'arrange pas les choses. Il est difficile à appliquer. Si ce système se poursuivait, les résultats seraient plus mauvais. Les parents sont contre le double flux. Les parents préfèrent les privés à cause du double flux.

Réo 1

"Toute innovation est pleine de fondements et de principes qu'il faut respecter. Pour le DF, la mauvaise gestion des cohortes a fait perdre à l'innovation sa crédibilité. En plus, les parents n'ont pas été suffisamment sensibilisés au DF".

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

5.6. SYSTÈME MULTIGRADE

Qu'avez-vous à dire sur le système multigrade? C'est en 2000 que la question a été posée.

Ouaga 6

Dans le système multigrade, la stratégie pédagogique requiert plus de travail. Le maître doit fournir un double effort. "Le système assomme les maîtres". Il est difficile de réussir l'alternance entre les groupes. Le programme est allégé mais on n'arrive pas à le finir. Les parents d'élèves n'aiment pas la méthode. Les avantages que présente le système de classes multigrades sont les suivants : économie de maître et de classe d'où l'accroissement du taux de scolarisation.

Ouaga 9

Il n'y a pas de double flux dans la circonscription de Ouaga 9 mais des écoles multigrades : Poédogo, Lao, Yaoghin, Gogho, Talofmenga, Tansèga, Silmissin, Taama, Zanguenguessé, Zékounga. Gogho et Talofmenga expérimentent de nouvelles propositions pour améliorer le système d'enseignement multigrade. Elles allègent le programme. Elles portent sur la pédagogie de l'alternance et la pédagogie des groupes. Il s'agit de trouver de meilleures stratégies pour que le travail en autonomie du groupe (niveau) en attente soit effectif. Pratiquement, faire travailler en autonomie un groupe quand l'autre est occupé avec le maître n'a pas été réussi. On lui demandait de dessiner... En fin mars 2000, une réunion est prévue pour voir les résultats de cette expérience afin de la généraliser sur l'ensemble du territoire.

Pouni

Le système multigrade demande plus d'énergie et d'aptitudes pédagogiques aux maîtres. Il est difficile de finir les programmes bien qu'ils soient allégés. Beaucoup d'enseignants tiennent des CMG sans avoir au préalable bénéficié de formation appropriée. L'adoption du multigrade est inopportune dans le cas de certaines écoles, plutôt à soumettre au système de recrutement bi-annuel.

5.7. PÉDAGOGIE DE GROUPES

Les enquêtes ont été réalisées en 2000 à partir de la question: quels commentaires pouvez-vous faire sur la pédagogie de groupes?

Ouaga 1

"C'est une technique d'organisation de la classe". Dans ses attributs, elle doit permettre à l'élève d'être l'artisan de son éducation et le conquérant de son savoir. En d'autres termes, elle doit mettre à l'épreuve la capacité de l'enseignant à créer chez l'élève le goût d'apprendre et à favoriser chez lui le développement d'un apprentissage autonome et auto-contrôlé. Mais il faut reconnaître que même si la technique est très bien appliquée, l'enfant ne saurait être l'artisan de son propre savoir. Dans la PG, trois activités sont décrites, à savoir les activités individuelles, les activités collectives et les discussions entre élèves. Avec tout son contenu, la PG nécessite que ses praticiens soient formés, exigence peu respectée. En effet, l'action du PAEB (projet d'appui à l'enseignement de base) n'a pu toucher qu'un nombre insignifiant de maîtres (par rapport à leur ensemble) nonobstant des séances de formation organisées par certaines inspections. La majorité des maîtres qui déclarent enseigner selon la PG se sont auto-formés à la méthode. "Je me demande si les maîtres accepteront de léguer du pouvoir aux élèves à travers les chefs de groupe comme la méthode le recommande". La méthode frontale ne favorise pas la participation des élèves aux cours.

Ouaga 2

Du 4 au 6 janvier 2000, il y a eu un stage de recyclage des maîtres des cours moyens. A cette occasion, les maîtres ont été initiés à la PG par les encadreurs de l'inspection. Elle a d'ailleurs demandé que le PAEB intervienne l'année prochaine dans une des écoles publiques avec la PG. Pour le moment, aucune école n'utilise le double flux.

Ouaga 4

Les écoles où la PG est régulièrement appliquée dans certaines classes sont Nazemsé A et B, Kalgondin B. C'est le PAEB qui assure la formation des enseignants de la circonscription. Le PAEB n'intervient pas dans les classes, ne forme pas le maître dans sa classe. Aux débuts, les conseillers et inspecteurs qui suivaient les classes recevaient 2.500 F.CFA par suivi. Les maîtres concernés percevaient des sommes appelées "motivations". La PG se fait en lecture, discipline difficile à assurer, difficile pour les élèves. Elle est bonne, pratique. D'octobre à maintenant, nous avons senti que les élèves lisent mieux dans les écoles qui l'appliquent. A Nazemsé A, une maîtresse applique la PG en lecture et en exercices d'éveil avec une promotion d'élèves depuis le CE2. La promotion est au CM2 cette année. On s'attend à de meilleurs résultats. Au sein de l'inspection, treize maîtres ont été formés à la PG en 1999. Cette année, il y a 30 volontaires qui se forment.

Ouaga 5

La pédagogie des groupes ne présente que des avantages. Les maîtres de la circonscription n'ont reçu que des informations sur la PG. Ceux qui l'appliquent dans leur classe se sont plutôt auto-formés. Ils écoutaient des émissions à la radio, lisaient des documents. "Nous avons constaté dans les classes que nous avons visitées que les élèves étaient responsables de ce qu'ils faisaient, s'entraidaient".

Ouaga 6

Cette année, quelques écoles (Kossoghin, Tampoui A, Tampoui B, Signoghin) la pratiquent dans les classes de CE1, CE2, CM1 ou CM2. En février 2000, les maîtres ont été formés à la méthode en orthographe. Au niveau des élèves, nous avons pu déjà constater un certain sens d'auto-gestion, une bonne conduite, un éveil, une participation aux cours. L'extension de la méthode à toute la circonscription est prévue pour l'année prochaine. Tous les maîtres seront formés. "Cette méthode doit être étendue à toutes les écoles du Burkina".

Ouaga 7

La méthode est appliquée à Steve Bicko, Cissin nord A et B, Cissin pilote B et Georges Namano. Elle portait sur la lecture. Quelques classes ont été sélectionnées. Quelques maîtres ont été pris isolément. D'après la directrice, la méthode est très intéressante. Les enfants s'entraident, discutent entre eux. Ils parlent plus. Mais l'inspection ne s'est plus entendu avec les initiateurs de la PG. Elle acceptait mal la concurrence qui s'est (a été) développée entre les circonscriptions.

Ouaga 8

Le système apporte à notre enseignement ce qui lui manque, c'est-à-dire pouvoir instruire et former réellement des enfants, faire d'eux des hommes de demain. Il éveille plus les élèves, développe mieux leurs aptitudes humaines naturelles. Les débuts de son application sont difficiles. Il doit concerner aussi les effectifs réduits. Aucune école n'a encore appliqué la PG sauf les écoles Neldson Mandela A (CP1) et Wogodogo C.

Ouaga 9

Les enseignants ont reçu une "information" sur la PG. Poédogo et Googho l'appliquent. Du reste, l'inspection conseille les maîtres des CMG d'utiliser la PG.

Koudougou 1

Des maîtres ont suivi des formations sporadiques (séminaires, ateliers, conférences...) en pédagogie de groupes. D'ailleurs, on peut dire que chaque maître connaît quelque chose sur le système. Les résultats sont bons dans les écoles où elle est appliquée. Elle permet aux enseignants de mieux s'en sortir. Ils arrivent à gérer leurs nombreux élèves. Seulement, les maîtres ne connaissent pas très bien les principes de la méthode et l'appliquent mal. Les rendements ne peuvent pas être meilleurs dans ce cas. Il faut que la formation se fasse largement dans le Boukiemdé. Actuellement, "on dirait qu'une école sans pédagogie des groupes est mal vue". La PG est comme une mode, une méthode-phare. Tous les enseignants essaient de l'appliquer.

Réo 1

"Elle agit sur l'enfant dans les dimensions intellectuelle, morale et sociale, lui donne le goût d'apprendre... Elle cultive en l'enfant le sens de l'organisation et de la responsabilité. Mais des maîtres ont des difficultés pour bien réaliser l'alternance entre les activités individuelles (chaque élève), collectives (chaque groupe construit) et du groupe-classe (toute la classe). C'est pourtant la réussite de cette alternance qui garantit les effets escomptés par la PG".

5.8. DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

Que pensez-vous de la didactique du français? Les arguments qui viendront réunissent les entretiens de 1998 et de 2000.

Ouaga 1

Les élèves ne parlent pas le français. Il en est de même pour les maîtres qui peuvent quand même chercher à s'améliorer. Les difficultés d'acquisition du français proviennent des mauvais niveaux des maîtres dans la langue. Mais le fait que l'enseignement du français s'effectue par la méthode directe en est également une cause. "Lire au Burkina" ne tient pas compte du fait que le français n'est pas une langue maternelle pour les élèves, que les élèves parlent déjà leur langue maternelle, elle ne reconnaît pas les langues des élèves. Dans le système, les apprenants doivent surmonter une double difficulté : maîtriser le français et acquérir des connaissances. Dans les autres pays par contre (notamment non africains), on commence par enseigner la langue maternelle avant la langue étrangère. On constate que les niveaux en français des maîtres baissent et cela entraîne des difficultés d'acquisition pour les élèves. Enseigner les langues nationales permettrait d'inculquer tôt un savoir concret aux apprenants.

Ouaga 3

En ville, les élèves parlent le français dans le public ou le privé. La méthode d'enseignement du français est bonne, les thèmes entrent dans les réalités quotidiennes des élèves. Mais en lecture, la méthode est mal appliquée.

Ouaga 4

C'est au CE1 qu'on se rend compte que les élèves sont mal formés à la lecture (lettres-syllabes-mots...). Au cours préparatoire, les phases d'analyse et de synthèse en lecture ne sont pas suivies par les maîtres qui maîtrisent pourtant les techniques de lecture de "Lire au Burkina". "Ils passent rapidement les étapes de la séance sans chercher à atteindre son objectif". Au CE1, cela donne par exemple des élèves qui récitent les textes du livre par cœur (sans déchiffrer) parce qu'ils les mémorisent. Mais quand ils doivent lire autre chose (les leçons), ils sont bloqués. "En écriture, au lieu d'amener l'enfant à regarder la formulation de la lettre, le maître écrit le "l" avant de demander l'attention des élèves. Conséquence, ils ne savent pas par où commencer pour écrire la lettre". Au CM2, il y a des élèves qui ne peuvent pas lire et écrire et qui ont des difficultés dans plusieurs matières comme en problème. Dans les écoles privées, les méthodes d'enseignement du français permettent aux élèves de parler le français mais pas de l'écrire. Les difficultés en français au primaire entraînent des difficultés scolaires au secondaire. La lecture est un problème dans les écoles. "Des documents que l'on utilise dans la PG peuvent servir à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au CP. Ils contiennent des jeux de lettres et de mots intéressants".

Ouaga 6

"La méthode est directe et permet d'obtenir de bons résultats. En peu de temps, les enfants arrivent à comprendre, à se familiariser au français". Dans la progression, on apprend d'abord à l'enfant à maîtriser la syllabation. On passe ensuite à la lecture courante. Mais, en ne respectant pas les stratégies méthodologiques, des enseignants ne réussissent pas cette étape. Pourtant, méconnaître la syllabation, "c'est rater à la base". Cela explique aussi les difficultés que beaucoup d'élèves de CM2 rencontrent en orthographe et en rédaction.

Ouaga 9

L'enseignement du français n'est pas si mal fait, même si on rencontre beaucoup de difficultés. On veut tendre à une méthode qui permette au plus grand nombre d'accéder au savoir. La méthode actuelle est bonne. Elle permet de faire un travail efficace. Le problème réside au niveau de ceux qui l'appliquent. Ca dépend des enseignants. Il faut qu'ils donnent assez d'occasions aux élèves pour qu'ils s'expriment. Si le maître s'accapare de la parole, ça ne profite pas à l'enfant. On essaie d'aller à la relation triangulaire : maître/élèves, élèves/élèves, élèves/maîtres. Le maître doit être un guide, un conseiller. C'est l'élève qui doit travailler, il doit être au centre de toutes les préoccupations. Est-ce qu'on pourrait faire parler plus le français à l'école (sur la cour) et encore plus en famille ? Pour que les élèves parlent plus le français à l'oral et à l'écrit, et qu'ils soient dans un bon bain linguistique. En CP1, on est parfois obligé d'avoir recours à la langue maternelle pour expliquer certaines choses. Je pense que les élèves apprendront plus facilement à lire et à écrire d'abord dans leur langue.

Koudougou 1

La méthode est bonne. Les élèves comprennent ce qu'on veut leur montrer. Les cours de lecture sont animés. Mais des élèves de CE2, de CE1 et même du CM2 n'arrivent pas à lire correctement. Le problème, c'est qu'il est difficile pour les maîtres de suivre correctement les principes et les étapes prescrits pour les leçons. C'est par paresse ou par ignorance. Les programmes d'enseignement sont longs et cela pousse des maîtres à aller vite. Dans ce cas, les élèves ne peuvent pas suivre. La méthode IPB ne tient pas suffisamment compte de la culture des élèves. Les livres de lecture montrent quelques références à la culture du pays. Mais on ne voit pas en quoi elle tient compte des langues nationales. La méthode est bonne.

Pouni

Dans les CP1, il est difficile d'achever le programme de la lecture et de l'écriture car les enfants viennent sans préliminaires, sans aucune connaissance ou aptitude scolaire. En fait, le premier trimestre sert à développer ces aptitudes et connaissances préliminaires. Au CP2, on achève le programme du CP1, ce qui peut entraîner un retard dans le programme du CP2. En plus, la méthode ne prend pas en compte les langues nationales et les cultures des élèves.

Réo 1

La méthode comporte des insuffisances. Elle n'intègre pas les langues nationales qui sont pourtant celles des élèves. La méthode n'est pas adaptée à nos cultures. Cela fait que les enfants ne peuvent pas parler facilement un bon français. Dans les villages, c'est le *lye* que tout le monde parle. Les élèves ne prononcent plus un mot de français dès la sortie de classe. Leur français s'arrête aux portes des salles de classe. Il ne faut pas les voir parler le *lye* à la récréation. C'est comme si on n'avait pas affaire à des élèves. L'enseignement du français doit se baser sur tous ces faits. "Lire au Burkina" ne profite pas des langues nationales. La meilleure voie est le système des écoles satellites. En enseignant les langues maternelles, les enfants apprennent bien le français. Ils ne sont pas égarés, ils savent que le français est comme leur langue. Avec la méthode de la convergence, ils comprennent correctement et vite le fonctionnement du français. Et puis de nos jours, tout individu doit savoir lire et écrire dans sa propre langue. Cela permet de comprendre son propre milieu. La méthode IPB n'offre pas tous ces avantages. Elle est directe et les enseignants se tuent à expliquer plusieurs fois la même leçon. La méthode IPB doit s'appuyer sur les réalités dans les communautés. La méthode de lecture est difficile à respecter pour beaucoup de maîtres. Ils n'arrivent pas à faire suivre ce qu'ils disent.

5.9. LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Les enquêtes ont été menées en 2000 et portaient sur plusieurs questions:

- . Est-ce que les élèves s'expriment en français ?
- . Comment appréciez-vous leurs niveaux ?
- . Qu'est-ce qui empêche les élèves de bien acquérir le français ?
- . D'où proviennent les difficultés ?
- . Pensez-vous que la maîtrise du français a des rapports avec l'acquisition des connaissances dans les différents enseignements ? Comment cela se manifeste-il ?
- . Comment expliquez-vous les cas où des élèves ont de mauvais niveaux en français (ils n'ont pas la moyenne dans les matières de français) mais arrivent à passer en classe supérieure (obtiennent la moyenne trimestrielle) ?
- . Avez-vous le sentiment d'un niveau minimal en français nécessaire à l'assimilation des cours ?
- . Y a-t-il un niveau à partir duquel la maîtrise du français ne justifie plus les rendements d'un élève ?

Ouaga 2

On peut dire que les élèves du privé parlent le français. Dans les écoles publiques, les élèves parlent le moore dans la cour de l'école et parfois même en classe. D'après l'inspectrice, ce n'est qu'à l'école Cité An 2 qu'on peut entendre les élèves du public parler le français à la récréation. Le manque de bain linguistique justifie les mauvaises maîtrises du français. Pour l'inspectrice, le problème risque de s'aggraver avec l'introduction des langues nationales dans l'enseignement. La mauvaise maîtrise du français compromet la scolarité de l'élève. On peut avoir de faibles notes en français et être capable de comprendre ce qui est dit ou écrit dans la langue. La note en français ne reflète pas la capacité de compréhension de l'élève. La principale faiblesse des élèves se situe en dictée. Les mots des questions figurent dans les cahiers, sont employés fréquemment par le maître. Ils sont censés être connus par les élèves. Les questions que les maîtres posent aux élèves sont variées : questions dichotomiques, QCM, QV/F, questions d'appariement (pour exemple, exercice où on demande à l'élève de regrouper chaque pays et sa capitale). Ces nouvelles questions amènent les élèves à réfléchir, à imaginer, à créer. Les exercices de rédaction et les problèmes en calcul ont le même effet sur les apprenants. Dans l'enseignement, "on ne vise pas seulement la mémoire". Dans les instructions, on demande aux maîtres d'évaluer leurs élèves toujours à partir de ce qu'ils leur ont enseigné, même s'il leur arrive de vouloir leur donner des colles.

Ouaga 3

Le milieu dont sont issus les enfants est un problème de fond du système éducatif. Les enfants de la ville entendent parler français dans la rue et l'imitent. Cela crée plus de difficultés pour

apprendre un français correct. Les élèves doivent savoir que le français appris à l'école est différent de celui parlé dans la "rue". Il faut aller au moins jusqu'au CM1 pour pouvoir tenir une conversation en français.

Ouaga 7

Au CM1, les élèves peuvent lire des textes élémentaires. Au niveau des CM2, on peut dire que les élèves qui ont obtenu le CEP ont acquis le français. Ils sont francophones. Ils peuvent faire des concours. Ils peuvent utiliser le français, calculer, faire des factures, suivre des comptes, suivre des formations (maraîchage, tissage...). Le français est une pierre d'achoppement pour les scolaires. Le zéro en orthographe est national. La dictée et la rédaction sont des exercices de synthèse des connaissances très compliqués pour les élèves d'autant qu'elles requièrent des compétences en grammaire, vocabulaire, orthographe et conjugaison.

Ouaga 8

On peut dire que les élèves du public parlent le français, mais du "mauvais français". Si des élèves ont de mauvaises notes en français mais arrivent à avoir la moyenne pour passer les classes, c'est à cause des fortes notes qu'ils obtiennent dans les autres matières. L'évaluation des élèves en français est sévère et ne reflète pas leurs niveaux réels. Mais il n'est pas question de retrancher des matières de français comme la dictée par exemple des programmes. C'est en dictée que les élèves ont les plus mauvaises notes. Il faudrait plutôt revoir l'élaboration des épreuves de français en les dissociant. Par exemple, ne plus puiser les épreuves de grammaire, de conjugaison et de vocabulaire du texte de dictée. Et revoir le système de correction. Le français est un facteur de réussite ou d'échec scolaire.

Ouaga 9

Le fait que le français est une langue seconde crée des difficultés. La maîtrise du français est difficile autant pour les enseignants que pour les enseignés. Les élèves ne parlent pas beaucoup le français et même à l'école. En famille, à part quelques ménages de fonctionnaires, ils parlent les langues nationales. Les parents fonctionnaires peuvent s'adresser à leurs enfants en français. On ne peut pas dire que les élèves de CM2 maîtrisent le français, mais ceux qui réussissent au CEP ou à l'entrée en 6ème se débrouillent. Un grand nombre arrive à s'en sortir. Mais les élèves qui restent à la maison après le CM2 ont des problèmes. Ils sont nombreux dans cette situation. Des élèves arrivent à s'exprimer en français. Dans le fond, on arrive à comprendre même si la forme laisse à désirer. C'est surtout la lecture qui pose problème. Si un élève ne sait pas lire, il est bloqué dans toutes les matières. Après la lecture, il y a la compréhension. S'ils lisent et ne comprennent pas, ça fait un blocage.

Pouni

Les élèves parlent très peu le français. Dans l'enceinte de l'école et en classe, c'est du pouni ou du moore que l'on entend. L'environnement anéantit les efforts des maîtres. Pour maîtriser la langue, les élèves doivent la parler. Malheureusement, il n'y a pas de locuteurs du français dans les familles. La durée des cours est insuffisante. Le maître n'a pas de temps pour insister sur ce qu'il dit. Des maîtres échouent sur l'apprentissage de la syllabation au CP. "Il ne s'agit pas de faire ce que la méthode prescrit avec légèreté".

Réo 1

C'est le lyele et le moore que les élèves parlent à l'école et ailleurs. Hors de la salle de classe, les élèves n'ont plus d'occasion pour parler le français, même s'ils se retrouvent entre scolaires. Dans la commune, tout se fait en langue lyele.

ANNEXE 6

ENQUÊTE AUPRÈS DES ENSEIGNANTS

- 6.1. Questionnaire
- 6.2. Identification des classes
- 6.3. Origines des difficultés scolaires
 - 6.3.1. Milieu environnant non favorable
 - 6.3.2. Manque de matériel et de documents didactiques
 - 6.3.3. Manque de volonté des élèves
 - 6.3.4. Manque de suivi des parents
 - 6.3.5. Inadaptation des programmes
 - 6.3.6. Problèmes de santé
 - 6.3.7. Difficulté pour l'acquisition de la langue française
 - 6.3.8. Impossibilité pour les élèves de s'exprimer en français
 - 6.3.9. Manière de conduire les cours
 - 6.3.10. Autres
- 6.4. Facteurs des réussites
- 6.5. Principales difficultés des enseignants
 - 6.5.1. Difficultés dans l'exercice du métier
 - 6.5.2. Difficultés au sein de l'école
 - 6.5.3. Difficultés au sein de la classe
 - 6.5.4. Difficultés dans les relations avec les parents
 - 6.5.5. Difficultés dans les relations avec les élèves
 - 6.5.6. Difficultés dans les relations avec l'administration
- 6.6. Didactique
 - 6.6.1. Pour améliorer la qualité de l'enseignement et les performances des élèves
 - 6.6.2. Pour améliorer l'enseignement du français

6.7. Pratiques des langues dans l'enseignement

6.8. Pratiques pédagogiques en classe

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

6.1. QUESTIONNAIRE

[1] NOM et Prénom :

[2] Sexe : (a) masculin (b) féminin

[3] Grade :

[4] Formation professionnelle

(a) École :

(b) Durée de la formation :

(c) Années de formation :

[5] Nom et adresse de l'établissement scolaire où vous enseignez :

- Nom de l'établissement :

- Village ou ville :

[6] Niveau et type de classe :

[7] Effectifs de la classe : Garçons : Filles :

[8] Résultats au CEP en 1998-1999

	Garçons	Filles	Total
Présentés			
Admis			

LANGUES PARLÉES

[9] Première langues parlée :

[10] Langues parlées (1) très bien (2) bien (3) un peu

(a)

(b)

(c)

(d)

(e) français

[11] Quelles langues savez-vous lire et écrire ?

(1) lire :

(2) écrire :

[12] Parlez-vous une langue commune avec vos élèves ? oui / non

Si oui, laquelle :

PRATIQUE DES LANGUES DANS L'ENSEIGNEMENT

[13] Avez-vous l'occasion de discuter avec vos élèves dans une langue nationale ?

	très souvent	souvent	quelquefois	jamais
en classe				
dans la cour de récréation				
en dehors de l'école				

[14] Avez-vous l'occasion de discuter avec vos élèves en français ?

en classe				
dans la cour de récréation				
en dehors de l'école				

[15] Selon vous, est-ce que vos élèves ont l'occasion, en classe

de demander des éclaircissements				
de poser des questions				
de discuter entre eux				

[16] Avez-vous l'occasion, en classe

de donner des explications en langue nationale				
de corriger les élèves lorsqu'ils commettent des fautes de langage				

[17] Selon vous, d'où proviennent surtout les difficultés scolaires des élèves (développer les arguments) ?

Milieu environnant non favorable	
Manque de matériel et de documents didactiques	
Manque de volonté des élèves	
Manque de suivi des parents	
Inadaptation des programmes	
Problèmes de santé	
Difficulté pour l'acquisition de la langue française	
Impossibilité pour les élèves de s'exprimer en français	
Manière de conduire les cours	
Autres	

[18] Quels sont les facteurs de réussite de certains élèves

.....
.....
.....
.....

[19] Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez

dans l'exercice de votre métier	
au sein de l'école	
au sein de votre classe	
dans vos relations avec les parents	
dans vos relations avec les élèves	
dans vos relations avec l'administration	

[20] Pensez-vous que l'utilisation des langues nationales serait utile

comme support de départ pour apprendre aux élèves à lire et à écrire	
comme médium de communication pour expliquer certaines notions	

[21] Que suggérez-vous pour améliorer la qualité de l'enseignement et les performances des élèves ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

[22] Que suggérez-vous pour améliorer l'enseignement du français ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

6.2. IDENTIFICATION DES CLASSES

- SC Système classique
 DF Double flux
 CMG Classe multigrade
 PG Pédagogie de groupes
 ES École satellite

N°	Niveaux	Types de classe	Localités
01	CE1	SC	Koudougou
02	CM2	SC	Koudougou
03	CP1	SC	Koudougou
04	CP1	PG	Koudougou
05	CE1	SC	Koudougou
06	CM2	PG	Koudougou
07	CE1	DF	Koudougou
08	CM2	SC	Koudougou
09	CP1	DF	Koudougou
10	CM2	PG	Koudougou
11	CE1	DF	Koudougou
12	CP1	SC	Koudougou
13	CE1	SC	Ouagadougou
14	CP1	SC	Ouagadougou
15	CM2	SC	Ouagadougou
16	CE1	SC	Ouagadougou
17	CP1	SC	Ouagadougou
18	CE1	SC	Ouagadougou
19	CM2	SC	Ouagadougou
20	CP1	DF	Ouagadougou
21	CM2	SC	Ouagadougou
22	CP1	SC	Ouagadougou
23	CE1	SC	Ouagadougou
24	CM2	SC	Ouagadougou
25	CP1	SC	Ouagadougou
26	CE1	SC	Ouagadougou
27	CM2	SC	Ouagadougou
28	CP1	SC	Ouagadougou
29	CE1	SC	Ouagadougou
30	CM2	SC	Ouagadougou
31	CP1	SC	Ouagadougou

32	CP1	SC	Ouagadougou
33	CE1	SC	Ouagadougou
34	CM2	SC	Ouagadougou
35	CP1	DF	Ouagadougou
36	CE1	SC	Ouagadougou
37	CM2	DF	Ouagadougou
38	CP1	SC	Ouagadougou
39	CM2	SC	Ouagadougou
40	CE1	DF	Ouagadougou
41	CP1	SC	Ouagadougou
42	CM2	SC	Ouagadougou
43	CP1	DF	Ouagadougou
44	CE1	DF	Ouagadougou
45	CE1	DF	Ouagadougou
46	CM2	SC	Ouagadougou
47	CP1	SC	Ouagadougou
48	CE1	SC	Ouagadougou
49	CM2	SC	Ouagadougou
50	CE1	DF	Ouagadougou
51	CE1	SC	Ouagadougou
52	CP1	DF	Ouagadougou
53	CM2	SC	Ouagadougou
54	CE1	SC	Ouagadougou
55	CP1	SC	Ouagadougou
56	CM2	SC	Ouagadougou
57	CE1	SC	Ouagadougou
58	CP1	DF	Ouagadougou
59	CM2	SC	Ouagadougou
60	CE1	DF	Ouagadougou
61	CP1	SC	Ouagadougou
62	CM2	SC	Ouagadougou
63	CE1	DF	Ouagadougou
64	CP1	DF	Ouagadougou
65	CM2	SC	Ouagadougou
66	CE1	SC	Pouni
67	CM1/CM2	CMG	Pouni
68	CM2	SC	Pouni
69	CE1/CE2	CMG	Pouni
70	CP1/CP2	CMG	Pouni
71	CM1/CM2	CMG	Pouni
72	CM2	SC	Pouni
73	CE1	SC	Pouni
74	CP1	SC	Pouni
75	CP1	SC	Pouni
76	CM1/CM2	CMG	Pouni

77	CE1	SC	Pouni
79	CP1	SC	Pouni
79	CM2	SC	Pouni
80	CE1	SC	Pouni
81	CP1	SC	Pouni
82	CM1/CM2	CMG	Pouni
83	CE1/CE2	CMG	Pouni
84	CP1/CP2	CMG	Pouni
85	CM2	SC	Pouni
86	CE1	SC	Pouni
87	CP1	SC	Pouni
88	CE1/CE2	CMG	Pouni
89	CP1/CP2	CMG	Pouni
90	CM2	SC	Pouni
91	CP1	SC	Pouni
92	CE1/CE2	CMG	Pouni
93	CM2	SC	Réo
94	CE1	ES	Réo
95	CE1	ES	Réo
96	CP1	ES	Réo
97	CP1	SC	Réo
98	CE1	SC	Réo
99	CP1	ES	Réo
100	CP1	SC	Réo
101	CP1	ES	Réo
102	CE1	ES	Réo
103	CE1	DF, PG	Réo
104	CM2	SC	Réo

6.3. ORIGINES DES DIFFICULTÉS SCOLAIRES DES ÉLÈVES

6.3.1. Milieu environnant non favorable

01	Très souvent.
03	Ne permet pas à l'enfant d'étudier chez lui. Dans certaines familles, on ne demande pas à l'enfant d'apprendre ses leçons.
05	Conditions de vie quelquefois difficile.
06	L'enfant est souvent confié à une famille.
08	Quelquefois.
14	L'enfant vit plus dans son milieu et parle sa langue maternelle.
15	Trouble l'esprit de l'élève.
16	Milieu parlant rarement le français.
17	Bruits d'ateliers de travail, des autos...
18	Dans le milieu, on ne parle que le mooré.
20	Manque de collaborations avec les parents.
21	Conflit entre deux quartiers. L'emplacement de l'école ne plaît pas à d'autres. Les maîtres souffrent de ce problème.
28	Télévision, marché, jeux.
29	Quelques élèves habitent très loin de l'école. Le niveau de vie du quartier.
32	Hostile à l'école.
33	Cadre familial. Beaucoup d'activités domestiques des élèves le soir ou le matin.
35	Parents illettrés.
36	Parents illettrés.
39	Ecole située en plein milieu du secteur.
44	Les joueurs de football envahissent le terrain de l'école à partir de 17 heures.
46	Influence du milieu.
48	A l'élève et à l'enseignant.
50	Manque de collaborations entre parents et entre maîtres et parents.
52	Ignorance et pauvreté de certains parents.
53	La langue parlée domine le français.
54	Un enfant qui ne mange pas à sa faim ne peut pas bien travailler.
55	Elèves de parents séparés ou les orphelins.
59	Il y a l'effet des médias.
60	Beaucoup d'élèves sont très éloignés de l'école. Ils ne mangent pas à leur faim, ils ont des problèmes de santé. Surtout les orphelins souffrent beaucoup. Ils manquent de fournitures scolaires.
63	Le milieu est pauvre et les enfants aussi.
65	Oui. Les petites activités accaparent le temps des élèves.
67	Analphabétisme, pauvreté des parents.
69	Oui
70	Eloignement des domiciles, manque d'ombre, d'eau potable.
71	Oui

72	Comportements généraux du village non favorable à l'école.
74	Incompréhension de l'intérêt et de la portée de l'éducation par le milieu.
75	Inaccessibilité des villages en saison pluvieuse.
79	L'enfant ne travaille qu'à l'école.
83	Le manque de matériel et de documents didactiques, le manque de volonté et le manque de suivi des parents sont surtout les difficultés scolaires des élèves.
86	Mentalités, coutumes.
87	Oui.
91	Milieu environnant non favorable. Nombreux sont ceux qui habitent loin de l'école. Le milieu ne parle que le mooré, entraînant ainsi une difficulté pour l'acquisition de la langue française.
93	L'environnement n'est pas favorable. Les travaux domestiques, le jardinage.
94	Manque d'ombre, d'eau.
97	Le jardinage.
98	Le jardinage des parents.
100	Oui le français n'étant pas parlé en dehors de l'école.
103	Oui une fois hors de la classe, les élèves ne parlent pas français.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

Classes de motifs

	Motifs	Total	Items
Profils socio-économiques ou culturels des parents	Influence négative du milieu	17	01, 08, 15 28, 46, 48 69, 71, 87
	Analphabétisme, ignorance des parents		35, 36, 52 67, 74
	Manque de revenus, pauvreté des parents		05, 29, 52, 63, 67
	Activités domestiques		33, 65, 93
	Le jardinage		93, 97, 98
	La faim		54, 60
	Manque de collaborations entre maîtres et parents		20, 50
	Manque de suivi des parents		03, 83
	Confiance d'enfants, système de tutorat		06
	Conflits sociaux		21
	L'enfant ne travaille qu'à l'école		79
	Les traditions (mentalités, coutumes, pratiques...)		86
	Manque de collaborations entre parents		50
	Orphelinat		55
	Parents hostiles à l'école		32
	Problèmes de relations entre maîtres et parents		72
Réticences des parents	83		
Infrastructures et matériel	Longues distances	6	29, 60, 70, 91
	Environnement physique non sain (manque d'ombre, d'eau potable, de latrines...)		70, 94
	Mauvaise implantation de l'école		17, 39
	Comportements des populations perturbant les cours		44
	Manques de fournitures		60
	Manques de matériels et de documents didactiques		83
Méthodes et pratiques pédagogiques	Pratiques des langues du milieu, des langues maternelles	2	14, 18, 53, 91
	Manque de pratiques du français, le français n'est parlé qu'en classe		100, 103, 16
Faits individuels des élèves	Parents séparés	2	55
	Problèmes de santé		60
Rôle des enseignants	Village enclavé en saison pluvieuse	1	75
Motivation des élèves	Effet des média (télévision...)	1	28, 59

6.3.2. Manque de matériel et de documents didactiques

01	Cela joue quelquefois sur l'assimilation des leçons.
02	Oui.
03	Souvent.
04	Oui.
05	Pour quelques élèves.
06	Manque de livres.
07	Manque de livres de lecture.
09	Ne facilite pas la concrétisation des leçons.
13	Documents de français.
14	Pas de livres intéressants pour la lecture.
15	Qui ne permet pas une bonne concrétisation des leçons.
18	Insuffisance de manuels scolaires.
19	C'est un problème crucial.
22	Oui.
23	Oui.
27	Le manque de matériel et de documents.
28	Coût des fournitures scolaires.
29	Les parents n'ont pas souvent les moyens de doter les écoles.
39	Le matériel collectif et individuel est insuffisant.
40	Lecture individuelle à la maison.
41	Oui.
44	Les élèves n'ont pas toutes les fournitures.
45	Oui.
48	Pour les maîtres et les élèves.
53	Pour l'enseignement du français.
54	Un enfant qui n'a pas de livres de lecture à la maison rencontrera toujours des problèmes.
55	Manque de documents chez certains élèves.
56	Très souvent.
62	Manque de livres de grammaire/conjugaison, orthographe.
63	Les parents n'ont pas les moyens d'acheter les documents.
64	Sans matériel ce n'est pas facile.
66	Oui.
67	Oui.
69	Les parents sont démunis.
70	Tables, tableau, ardoises, livres de lecture, craie.
71	Les parents sont démunis.
72	Les parents les achètent rarement les fournitures. Ils sont pauvres, ils hésitent à le faire.
73	Livres de lecture.
74	Manque du matériel concret pour la concrétisation des cours.
75	Insuffisance des livres de lecture surtout.
76	Compendium scientifique, cartes murales.

77	Compendium scientifique, cartes murales.
79	Manque de matériels.
79	Surtout en histoire et en français.
80	Oui.
81	On a 10 livres de lecture pour 60 élèves
82	Sérieusement
83	Oui.
85	Oui.
86	insuffisant.
88	Oui.
90	Oui.
92	Tables-bancs inadaptées aux élèves (taille) et insuffisants (4 par tables).
93	Pour beaucoup de matières.
94	Manques de livres pour les élèves, guides pour les maîtres.
95	Tous les documents ne sont pas à la disposition des enseignants.
96	Oui.
97	Explique les mauvais rendements.
98	Auxiliaires didactiques, compas, règles, cahiers, livres.
99	R.A.S.
100	Oui surtout le matériel en langue et observation.
101	Ce manque de matériel est crucial.
102	Manque de certains documents. Cela entraîne de mauvais niveaux.
103	En dehors de la cour de l'école, les élèves n'ont pas accès aux livres.
104	Compréhension difficile.

6.3.3. Manque de volonté des élèves

01	souvent.
02	Les enfants ne travaillent pas en dehors des cours.
03	Souvent.
06	Des élèves dorment en classe.
08	Oui.
09	Ne réussissent pas aux contrôles. Quelques élèves sont de parents très pauvres.
10	Certains élèves font l'école buissonnière. Certains sont chez leurs tuteurs qui ne s'occupent pas d'eux.
12	Cela provient du désintéressement des parents.
14	Les élèves ne sont pas motivés.
15	Par le manque des révisions des notions.
18	Ils ne cherchent pas à bien parler le français.
20	N'apprennent pas les leçons.
22	Oui.
23	Oui.
24	N'apprennent pas.
25	Niveau faible des élèves.
27	Manque de volonté des élèves qui n'ont pas le goût du travail.
28	Manque de volonté, paresse.
29	Ils ne savent pas l'importance de savoir lire et écrire.
32	Inconscience des élèves due à leur âge.
34	Oui. Dû à la suppression des châtiments corporels et à la méconnaissance de l'élève par son maître.
37	Souvent.
39	Certains élèves font l'école buissonnière.
40	Les enfants sont de plus en plus paresseux.
42	Oui.
44	Certains élèves font l'école buissonnière.
46	Les élèves ne sont pas motivés.
48	Milieu inadapté à la vie scolaire.
49	Les enfants ne sont pas encouragés. Des parents ne s'occupent pas des enfants qu'on leur a confiés.
51	Ils n'apprennent pas leurs leçons.
52	Manque de soutien et d'encouragement des parents.
53	Ils ne font pas attention à tout ce qu'ils apprennent.
54	L'enfant qui n'a pas la volonté d'apprendre est présent de corps et non pas d'esprit en classe.
55	Cela n'existe pas chez les élèves de CP1.
58	Certains enfants profitent du double pour ne pas venir à l'école. Le double flux fatigue les enfants de CP1.
59	Les élèves n'ont pas la volonté d'étudier.
62	Manque de motivation.
65	Oui.

67	Oui.
68	Les élèves s'intéressent plus au commerce.
70	Dû au manque du suivi des parents, manque de cantine scolaire.
72	Le comportement des parents décourage beaucoup d'élèves.
75	L'école est éloignée du village.
76	Pas de lecture en dehors des classes.
77	Pas de lecture permanente, pas d'étude après les classes.
79	Manque de motivation.
79	Ne travaillent pas en dehors de la classe.
89	Beaucoup d'absences et d'abandons.
93	Ne sont pas encouragés par les parents.
94	Due à la mauvaise alimentation.
97	A cause du manque de suivi des parents.
98	Mauvaise fréquentation de l'école.
101	Oui.
103	Bon nombre ne s'intéressent pas.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

6.3.4. Manque de suivi des parents

01	Souvent des enfants travaillent trop à la maison.
02	Rares sont les parents qui passent à l'école pour voir le travail de leurs enfants.
03	Souvent.
04	Il y a des parents qui n'ont pas le temps pour cela.
06	Certains parents ne s'occupent pas de leur enfant.
07	Des enfants se débrouillent seuls. Les enfants qui sont venus du village sont défavorisés (on ne s'occupe pas d'eux).
09	N'incite pas les enfants à bien travailler.
10	Oui
11	En raison de l'analphabétisme.
12	L'enfant est souvent abandonné au maître, surtout quand il ne vie pas avec ses propres parents.
14	Quelques parents sont analphabètes.
15	Qui favorise l'échec scolaire.
16	La plupart des parents sont des commerçants analphabètes. Certains enfants font tout à la maison. Le cas de certains enfants confiés est très difficile.
17	Certains élèves désertent par manque de suivi constant des parents.
18	Désintéressement du travail des enfants.
19	Oui, ils ne s'intéressent pas.
20	Pas de suivi après les classes. Les parents ne font pas ce que les maîtres leur disent, ne viennent pas aux réunions. Certains disent à leurs enfants de quitter l'école. Ils ne respectent pas les maîtres.
21	Désintéressement des parents.
22	Oui.
23	Oui.
24	A la maison et pour le travail à l'école.
25	Les parents négligent la scolarité de leurs enfants.
26	Les élèves laissés à eux-mêmes ne fournissent pas d'efforts.
28	Les parents ne savent pas lire.
29	Les parents souvent analphabètes ne savent pas comment faire.
31	Enfants laissés à eux-mêmes.
32	Rareté des visites des parents à l'école.
33	Les parents n'encouragent point les élèves dans leur travail scolaire. Pour un bic, le parent est capable de garder son enfant à la maison.
36	Manque de suivi.
37	Très souvent.
38	Une fois à la maison, l'enfant oublie ce qu'il a fait en classe.
39	Certains parents ne s'intéressent pas au travail de leurs enfants (analphabètes, manque de temps).
40	Les enfants sont laissés à eux-mêmes.
41	Oui.
43	Oui.
44	Les parents ne suivent pas leurs enfants. Causes : illettrés, manque de temps.

46	L'enfant est abandonné à lui-même.
47	Beaucoup de parents sont illettrés.
48	Dû à l'analphabétisme.
49	Les parents sont illettrés.
50	Les élèves sont laissés à eux-mêmes, pas de conseils sur la finalité de l'école.
51	Les enfants sont laissés à eux-mêmes.
52	Très souvent.
53	Certains ne parlent pas le français à leurs enfants.
54	Les parents ne suivent pas leurs enfants par exemple leur dire d'apprendre les leçons.
55	Les enfants ne travaillent pas à la maison.
56	Quelquefois.
57	Cela existe.
58	Certains élèves ne sont pas suivis.
59	Certains parents ne s'intéressent pas aux études des enfants.
62	Beaucoup de parents manquent de moyens.
63	Les parents sont analphabètes.
64	Désintéressement des parents.
66	Oui.
67	Oui pour leur analphabétisme. Certains ne savent pas pourquoi ils ont mis leurs enfants à l'école.
68	Les parents ne s'intéressent pas à l'école.
69	Compte tenu de l'ignorance.
70	Les enfants ne mangent pas avant de venir à l'école. Les parents ne viennent pas aux réunions, ne prennent pas de renseignements.
71	Ignorance des parents.
72	Cela très fréquent.
73	Ils laissent l'élève à lui-même.
74	Les enfants sont laissés à eux-mêmes par les parents à la maison.
75	Beaucoup de parents sont illettrés.
76	Non suivi de l'évolution scolaire de l'élève.
77	Désintéressement, ignorance.
79	Désintéressement des résultats scolaires.
79	Oui.
80	Oui.
81	Plusieurs élèves n'ont aucun matériel.
82	Des enfants n'apprennent pas à la maison.
83	Aucun suivi.
84	Les parents se désintéressent de l'école.
85	Oui.
86	Les parents ne savent pas lire et écrire.
87	Oui.
88	Oui.
89	Beaucoup d'élèves manquent de fournitures.
90	Ou.
92	Désintéressement des parents, non prise en compte du statut de l'élève dans la vie

	familiale.
93	Les enfants ne sont pas suivis.
94	Il est effectif.
95	Oui les enfants sont laissés à eux-mêmes.
96	Oui.
97	Cela baisse le niveau des élèves.
98	Mauvais rendement scolaire.
99	Pratique de l'école buissonnière.
100	Oui, la plupart étant illettrée.
101	Oui.
102	Les élèves sont laissés à eux-mêmes.
103	Refus de certains parents de répondre aux convocations du maître.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

6.3.5. Inadaptation des programmes

01	Joue quelquefois sur les rendements.
02	Les programmes sont aussi trop vastes.
03	Surcharge surtout au CM2.
04	Le programme ne peut pas être bien vu dans une classe à double flux.
06	Le programme est allégé mais on ne peut pas bien le finir.
09	Trop chargés.
13	Géographie (matériel non conforme aux programmes).
14	Le programme de français est trop vaste.
15	Par une surcharge des programmes.
16	Oui.
18	Programmes trop vastes.
28	Programme trop concentré, lourd.
29	Les programmes sont vastes. Il y a un manque de temps.
31	Programme trop chargé.
32	Adaptés mais trop vastes.
34	Non, mais plutôt vastes.
35	Oui.
37	Souvent.
39	Adaptés.
44	Adaptés.
45	Oui.
46	Programmes trop chargés.
48	Programmes trop chargés.
49	Programmes surchargés.
52	Programme chargé surtout au CM2.
53	Non. Les programmes sont concis et adaptés.
54	Aucun problème.
55	Les programmes sont adaptés.
56	Quelquefois.
58	Le programme est difficile à épuiser avec le système du double flux.
61	Programme trop vaste, doit être revu.
62	Le programme est très vaste.
65	Oui. Programmes trop chargés.
67	Oui.
69	Surchargés et difficiles à épuiser.
70	L'enfant ne peut pas appliquer ses connaissances scolaires aux réalités de la vie quotidienne.
72	Difficile à épuiser.
74	Manque de temps.
75	Les programmes sont vastes.
76	Nécessité d'élaboration en fonction du milieu.
77	Inadapté aux réalités du milieu.

79	Oui.
80	Oui.
84	Selon le temps et réalités du pays.
85	Oui.
86	Oui.
87	Oui.
89	Trop surchargés.
92	Temps insuffisant pour l'exécution du programme. Difficultés d'exécution du programme, reprises des séances de lecture nombreuses mais nécessaires pour la compréhension.
93	Il y a beaucoup de leçons à apprendre aux élèves.
94	Effective.
96	Oui.
97	Ils sont surchargés, difficiles à finir.
98	Les programmes sont lourds pour les élèves qui ne comprennent pas les leçons.
99	R.A.S.
100	Programmes chargés et perturbation des cours.
103	Non, les programmes sont adaptés, les classes à double flux ont leur programme.
104	Adaptés.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

6.3.6. Problèmes de santé

01	Quelquefois.
03	Quelquefois.
04	Quelques élèves.
09	Ne peut travailler convenablement.
10	Le paludisme freine la régularité des élèves.
17	Problèmes d'hygiène. Cela peut être dû parfois à des problèmes sociaux des élèves comme l'orphelinat, les enfants confiés.
34	Oui. Enfants ne pouvant avoir comme repas que celui du soir.
39	L'alimentation précaire expose certains enfants aux maladies.
42	Surtout le manque de moyens pour les soigner.
44	Selon l'alimentation, on rencontre des élèves malades à certaines périodes.
46	Les parents n'ont pas de moyens pour les soigner.
48	Enfants vivants en difficulté.
53	Ne peut pas être une cause.
54	Un enfant qui a un problème de santé ne peut pas suivre comme les autres et aura une faible moyenne.
55	Un élève malade ne peut pas suivre les cours.
61	Vaccination élargie de varicelle.
62	Manque de moyens pour se soigner.
67	R.A.S.
70	Malnutrition, manque de soins primaires au sein de l'école.
72	Quelquefois.
75	Malnutrition. Certains élèves passent la journée à jeun.
76	Manque de district sanitaire pour les soins primaires.
77	Oui.
79	Pas souvent.
85	Oui.
87	Oui.
92	Néant.
94	R.A.S.
97	L'école est éloignée du dispensaire.
98	Les élèves ne se font peu soigner dans le dispensaire.
99	R.A.S.
100	Non puisque les élèves sont suivis.
103	Non, il y a un suivi à ce niveau.

6.3.7. Difficulté pour l'acquisition de la langue française

01	Très souvent. Certains élèves ne comprennent pas ce que le maître dit.
02	Les effectifs sont trop élevés, les élèves ne s'exercent pas assez. Ceux qui ne peuvent pas s'exprimer préfèrent se taire, même s'ils ne comprennent pas les leçons. Ils ont honte.
03	Souvent.
06	Des élèves ont beaucoup de peine à bien parler.
09	Ne comprennent pas souvent le message.
10	Beaucoup d'enfants ne parlent pas français à la maison.
14	Le français n'est pas une langue de base que les enfants utilisent fréquemment.
15	L'acquisition du français est difficile pour les jeunes. La méthode ne prend pas en compte les langues des élèves.
18	Interférence de la langue nationale. La méthode avec laquelle on apprend le français aux élèves ne tient pas compte de la langue nationale. Cela provoque des fautes.
19	Cela est un problème.
20	Complexité des règles grammaticales.
21	Les élèves ne s'expriment en français.
24	Ne s'expriment pas en classe.
25	Evidemment.
29	La difficulté est surtout due à la langue maternelle.
31	Le français est la clé maîtresse dans l'apprentissage des autres disciplines.
32	Interférence linguistique.
33	Les élèves ne s'expriment en français que juste le temps pendant lequel ils sont en classe. Pas de réemplois ou de consolidations des acquisitions.
34	Oui. Langue étrangère, règles complexes.
37	Quelquefois.
38	Transcription du français très difficile, influence de la langue maternelle.
39	Enseignement difficile, faible niveau des élèves.
44	Langue non maternelle, enseignement difficile, faible vocabulaire.
46	Confusion des sons et formes verbales.
48	Liée à la difficulté de lire et de comprendre.
49	Le français est parlé en classe seulement.
51	Milieu de vie.
52	L'ambiguïté de la langue française.
53	Lecture insuffisante. Pas de pratique du français.
55	Parce que c'est leur langue maternelle qu'ils parlent.
56	Souvent.
60	Ils s'expriment rarement en français.
62	Le français est une langue étrangère.
64	Difficultés en prononciation surtout.
65	Oui. Les enfants ne parlent pas souvent français, complexité.
67	Oui. Les élèves ne parlent que le nuni, même en classe.
68	Oui. Ils parlent le mooré et le nuni.
69	Les enfants ne parlent pas le français.

70	Milieu non favorable, insuffisance de lecture. En dehors de la classe, l'élève ne parle plus le français.
71	Les élèves parlent leur langue maternelle.
72	Ce constate souvent.
73	Le français n'est parlé qu'en classe.
74	Langue importée.
75	La langue française est très difficile, trop de règles.
76	Méthodes d'acquisition préconisées adéquates, mais des difficultés.
77	Ne s'exercent pas en dehors de l'école, attachement à la langue maternelle.
79	Ne s'exercent pas beaucoup.
82	L'enfant ne parle pas le français à la maison.
86	Complexité de la langue.
92	Négligeable au CE1.
94	Manque (insuffisance de temps dans l'apprentissage).
95	Baisse les niveaux des élèves.
97	A cause du manque des écoles maternelles.
98	Prédominance de la langue maternelle.
99	R.A.S.
100	Les élèves s'expriment rarement en français, ont des difficultés d'expression, des problèmes en lecture et surtout en apprentissage des leçons.
101	En ce sens qu'il n'y a pas de bibliothèque.
103	Incompréhension de certaines notions en leçons et en calcul.

6.3.8. Impossibilité pour les élèves de s'exprimer en français

01	Très souvent.
03	Souvent.
06	C'est le mooré qu'ils parlent.
08	Oui.
09	Les enfants ne parlaient pas le français avant l'école.
10	Oui.
13	Les élèves ne parlent pas le français à la maison et dans la vie courante.
15	Qui rend difficile l'assimilation des connaissances.
16	Oui. Ils parlent mal en français.
20	Les enfants qui ne comprennent pas ce que le maître dit se taisent en classe. Le maître ne sait pas s'ils ont compris ou pas.
22	Oui.
23	Oui.
24	Oui.
25	Vocabulaire faible.
29	Ils préfèrent la langue maternelle dans la cour et à la maison.
32	Langue très complexe.
33	Oui.
34	Oui. Traduction littérale de la langue maternelle.
35	Oui.
37	Quelquefois.
39	Les élèves n'aiment pas parler français surtout en dehors de l'école.
40	Oui.
44	Paresse de s'exprimer en français.
46	Le français est une langue étrangère difficile.
48	Milieu inadapté au français.
49	Le milieu est analphabète.
51	Milieu de vie.
52	Manque de moyens pour l'abonnement dans les bibliothèques.
53	La langue maternelle prend le dessus.
55	L'acquisition d'une nouvelle langue est difficile.
56	Quelquefois.
58	Les enfants parlent leur langue maternelle.
59	Les élèves ne s'expriment en français qu'à l'école.
62	Beaucoup s'expriment avec des difficultés.
66	Ne peuvent pas dire leur pensée.
67	Oui.
68	Ils parlent leur langue maternelle.
69	Oui.
70	La peur, la honte, manque d'éveil.
71	Les élèves parlent leur langue maternelle.
72	Souvent.

73	Très souvent.
74	Langue non parlée dans le milieu.
75	La honte de s'exprimer avec des fautes.
76	Absence de prédisposition à l'usage de la langue française.
79	Oui.
82	Il y a des élèves qui ne peuvent pas s'exprimer.
84	Parce que trop collés à leur langue maternelle.
90	Oui.
92	Les élèves s'expriment mais difficilement.
94	Cause de l'assimilation imparfaite des leçons et de la non application des règles apprises.
95	Frein à la compréhension des cours.
97	Parce que les parents ne sont pas instruits.
98	Prédominance de la langue maternelle.
99	R.A.S.
100	Les élèves ne parlent pas le français à la maison avec les parents.
103	En dehors de la classe, ils ne s'expriment pas en français.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

6.3.9. Manière de conduire les cours

01	Les niveaux des élèves sont différents et la progression est difficile.
02	Oui mais pas tellement. Mais il y a les différences entre les élèves. Certains n'arrivent pas à suivre le rythme.
03	Sur certains points.
04	Comment motiver les enfants.
05	Sans problème.
06	Manque de matériels individuels.
09	Mauvais dosage des cours (des leçons demandent plus ou moins de temps).
13	La progression est difficile parce que les élèves ne s'expriment pas.
15	Difficile de rendre les leçons concrètes.
29	Le temps est bref, le programme vasté. Il est impossible d'attendre que tous les élèves comprennent.
34	Oui, pouvoir adopter une méthode active : de l'observation à la découverte de la règle ou à la déduction.
35	Certains élèves somnolent en classe.
37	Quelquefois.
39	L'enseignement du français est assez difficile.
44	Méthodologie bien suivie.
46	Des fois par manque de matériels, les leçons sont abstraites.
48	Trop de formules à retenir.
49	Manque de temps qui fait que nous n'arrivons pas à suivre les démarches pédagogiques du PACEB. D'ailleurs, ce programme est non respecté.
52	Quelquefois.
54	Pour la conduite des cours, il n'y a pas de problèmes parce que les maîtres sont souvent recyclés.
55	Si l'enseignant ne maîtrise pas la méthode, cela peut être un problème.
56	Souvent.
58	Avec l'alternance des cohortes, des enfants oublient vite ce qu'ils avaient appris. Ils ne suivent plus les cours à partir d'un certain moment.
60	Le manque de formation et l'inconscience professionnelle de certains maîtres qui conduisent mal les leçons.
67	Manque d'illustrations.
69	Manque de matériel individuel. Des élèves n'ont même pas de bics.
70	Les cours ne sont pas bien conduits par manque ou insuffisance de matériel de concrétisation.
71	Le manque de matériel didactique, de matériel individuel et collectif. L'alternance entre les deux divisions est difficile.
72	Des élèves n'ont pas le matériel (bics, cahiers, livres).
73	Le problème est de donner les cours en suivant le niveau réel des élèves.
75	Difficultés pour amener les élèves à suivre dans le livre pendant la lecture.
76	Manière très statique, contrayante.
79	Oui.
83	On n'arrive pas à faire bien travailler le groupe qui n'est pas avec le maître.
86	Insuffisance de formation et d'information.

92	R.A.S.
93	J'ai des difficultés pour concrétiser certains cours.
94	R.A.S.
95	Beaucoup de difficultés.
96	Oui.
97	R.A.S.
98	R.A.S.
100	Les méthodes étant suivies, il n'y a aucun impact sur leur apprentissage.
104	Faire suivre tout le monde.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

6.3.10. Autres

01	Le double flux donne de mauvais résultats.
02	L'ingratitude du métier. Trouver des salles pour les activités extra-muros.
09	Revoir les programmes et encourager les enseignants.
10	Le manque de nourriture.
15	Les écoles qui appliquent le double flux n'ont pas de bons niveaux. Les enfants ne travaillent suffisamment.
17	Les écoles qui font la double vacation ne forment pas bien les enfants.
19	Manque de moyens pour se nourrir (faim).
20	Irrégularité de la fréquentation de l'école. Certains élèves ne savent pas quand est-ce ils doivent venir à l'école parce que dans le double flux, chaque groupe a son emploi de temps.
21	Formation incomplète des élèves au CE2.
28	Effectif pléthorique.
33	Le volet alimentaire des élèves handicape beaucoup d'élèves. Ils arrivent le matin déjà affamés. Certains, distants de l'école, arrivent tout fatigués.
34	Manque de conscience professionnelle, recrutements sans formations, manque de fournitures.
37	On n'arrive pas à faire travailler les élèves lorsqu'ils ne sont pas à l'école. Le double flux est très fatiguant, surtout en CM2.
40	Le double flux est harassant. Les enfants sont indisciplinés.
41	Des élèves ne connaissent pas leur emploi de temps.
46	Effectif élevé, manque de bibliothèques dans les écoles, non application des règles et inattention des élèves.
48	Ecole sans clôture et juste à côté des maisons. Les enfants rentrent chez eux à la récréation et reviennent parfois en retard.
50	Le double flux n'est pas bon pour les élèves.
55	Néant.
58	Il faut revoir le programme du double flux.
59	Manque de bibliothèque dans les écoles.
60	On n'arrive pas à occuper la cohorte qui n'est pas en classe.
63	Le double flux fait travailler plus.
67	Les travaux domestiques, les activités en brousse. Le système multigrade demande plus de matériels individuels et collectifs. Cela rend l'alternance des divisions difficile. Mauvais état des tables-bancs. Eloignement de l'inspection.
69	Le système multigrade est difficile à appliquer s'il n'y a pas le matériel adéquat. Les parents ont toujours des problèmes pour payer les fournitures. Manque de formation des maîtres.
73	La sensibilisation des parents sur leur rôle, les retards dans les programmes.
74	Manque de considération des maîtres par les parents d'élèves.
79	Néant.
87	Mauvaises conditions de vie du maître.
92	Gestion difficile des deux classes CE1/CE2, imposition de la discipline difficile.
94	R.A.S.
95	Mauvaise condition de vie des enseignants.

96	Oui.
97	R.A.S.
98	R.A.S.
99	Salaire insuffisant.
102	Les parents ne donnent pas beaucoup d'importance à l'enseignement.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

6.4. FACTEURS DES RÉUSSITES

01	Les efforts des maîtres et des élèves, la volonté de certains parents.
02	Les enfants qui ont la scolarité normale (7 ans au CP1), ceux qui sont suivis à la maison par les parents et aussi à l'école. Les enfants encouragés et ceux qui travaillent en dehors de la classe. Enfin, ceux qui ont une vie de famille paisible. Certains parents s'occupent exceptionnellement de leur enfant : il est bien soigné, a un répétiteur, ils le conseillent...
03	L'avantage de s'exprimer en français, la volonté de travailler, la possession de documents d'entraînement, le suivi des parents, la compréhension des leçons.
04	Bonnes conditions des élèves, travail du maître.
05	Elèves de parents aisés, les répétiteurs, la motivation de l'élève, la motivation du maître, la pédagogie des grands groupes. Il y a des élèves qui sont dans des conditions particulières qui les avantagent beaucoup (attention des parents, bon équipement, suivi strict, gentillesse des parents).
06	Elèves suivis par les parents, élèves bien équipés.
07	Les enfants qui sont encouragés par les parents, les enfants qui sont aidés par leurs grands frères.
08	Motivation du maître, assimilation des leçons (des élèves comprennent bien).
09	Effectif acceptable, encadrement des enfants chez eux, bonne santé. Des enfants ont leurs fournitures, des parents communiquent avec leurs enfants.
10	La régularité de la fréquentation scolaire. Un suivi permanent des parents. Une volonté manifeste des élèves à suivre les cours.
11	Cadre de vie favorable : parents qui acceptent investir pour la réussite de leurs enfants. Ils mettent à la disposition des enfants la documentation nécessaire et parfois leur trouvent des répétiteurs.
12	L'ambition du maître soucieux de l'avenir de ses élèves, la pédagogie des groupes, la volonté de réussir, le suivi de certains parents. Des élèves assimilent vite.
13	La discipline, le travail, bonne volonté de l'élève.
14	L'amour du travail, quelques parents suivent les enfants.
15	La bonne acquisition des connaissances aux cours préparatoires. La volonté de l'élève lui-même. Le suivi des parents. La priorité de l'élève dans la famille (on lui assure tout le nécessaire). Des élèves arrivent à comprendre ce que le maître dit.
16	Suivi des élèves par les parents, milieu instruit pour certains élèves.
17	D'abord la volonté de l'élève. L'insuffisance de son entourage. Certains parents lettrés et consciencieux encadrent ou font encadrer leurs enfants. La disponibilité, l'affection, le dialogue et les conseils du maître. Ça marche quand les élèves comprennent.
18	Prédisposition naturelle, parents lettrés s'intéressant au travail de leurs enfants. Familles économiquement aisées.
19	Ils apprennent les leçons. Ils sont intéressés par l'école. Ils ont le matériel nécessaire et arrivent à assimiler.
21	Les facteurs de réussite de certains élèves sont dus à l'acquisition de la lecture, à la volonté de réussir.
23	Condition de vie favorable en famille.
24	Encadrement à la maison, goût des études
25	Milieu et condition de vie favorables. Situation des parents. Suivi des parents à domicile. Compréhension des leçons.
26	Des élèves bénéficient d'un suivi à la maison. Des élèves maîtrisent la langue

	française, des élèves sont dans de bonnes conditions sociales.
27	Ils apprennent leurs leçons. Ils restent très attentifs pendant les cours en classe. Ils s'exercent personnellement dans les révisions à la maison.
28	Le suivi à la maison, les enseignants à domicile. Certains enfants comprennent bien les cours.
29	Les facteurs de réussite de certains élèves sont surtout la volonté de l'élève, le milieu social de l'enfant, la compétence de l'enseignant
30	Les élèves qui ont un encadrement à la maison et qui s'expriment généralement en français.
31	Cadre familial favorable (l'enfant est favorisé dans la famille), volonté de l'élève, travail de groupe, les encouragements du maître.
32	Enfants issus de familles nanties, élèves suivis en famille par un maître, parents regardant sur le travail scolaire. Elèves naturellement doués quel que soit le rang occupé par sa famille dans la société.
33	La volonté de travailler. Les encouragements du maître. La discipline, le climat de confiance entre élèves et maître, les travaux de groupes.
34	Issus d'une famille naturellement intelligente, d'une famille aisée où l'encadrement se fait.
35	Suivi du travail par les parents, volonté de l'élève, élèves aidés par des répétiteurs. Les leçons sont comprises.
36	Il y a le suivi, des parents sont lettrés, passent souvent à l'école pour voir comment l'enfant participe, s'il est assidu, régulier, sage, etc. Certains élèves ont des répétiteurs à domicile. Des élèves comprennent vite.
37	Suivi des classes par les parents. Si la base (CP) est bien faite, si le maître est plein de volonté, si le maître est expérimenté.
38	Suivi des parents, bonne santé, bonne alimentation, intérêt porté aux cours.
39	Des élèves ont un matériel suffisant, sont suivis régulièrement à la maison (répétiteurs, parents). Ils aiment ainsi travailler seuls à l'école comme à la maison.
40	Milieu social acceptable. Enfants suivis à la maison. Bonne condition de vie.
41	Motivation de certains élèves, suivi de certains parents. A la maison, des enfants ont le temps pour apprendre ce qu'ils ont vu en classe.
42	Stimulation, évaluation des niveaux, bonne prise en charge par les parents (suivi, alimentation).
43	Milieu environnant favorable. Suivi des parents. Cadre familial (mange à sa faim, est bien habillé, lumière pour étudier).
44	Suivi des parents, volonté d'apprendre de la part des enfants, travail des maîtres.
46	Des enfants ont un milieu favorable, suivi des parents.
47	Aide à domicile, volonté au travail.
48	Des enfants sont encadrés à la maison. Famille adaptée à la vie scolaire, certains élèves vivent dans de bonnes conditions.
49	Motivation des élèves.
50	La curiosité, l'amour du travail et l'orgueil poussent certains élèves à la réussite.
51	Suivi des parents. Bonnes conditions de vie.
52	Appui des parents (financiers, encouragements, milieu). Volonté ferme de réussir de l'enfant lui-même.
53	Bon milieu pour certains élèves. La volonté individuelle, l'intelligence, la capacité d'assimiler les leçons, les moyens (matériels, financiers).
54	Suivi des parents, volonté d'apprendre, milieu environnant favorable.

55	Encadrement à domicile, enseignant bien formé, assiduité aux cours.
56	R.A.S.
57	Travail du maître, volonté de l'élève.
58	Suivi des parents.
59	L'environnement restreint (la famille suit l'élève à la maison).
60	Les élèves qui mangent à leur faim, soignés quand ils sont malades, reçoivent les fournitures scolaires demandées, qui sont suivis par les parents à la maison et à l'école, qui reçoivent des encouragements des maîtres et des parents.
61	Elèves attentifs en classe, participation active en classe, suivi des parents à l'école pour voir la fréquentation et à la maison pour les exercices.
62	La motivation, les conditions de vie de l'enfant. Le milieu de l'enfant. Le matériel didactique. Le suivi de l'enfant.
63	Les meilleures conditions de vie chez les enfants surtout ceux qui ont des parents alphabétisés et qui sont suivis à la maison.
64	Milieu de vie favorable où les parents s'expriment dans la langue d'enseignement avec leurs enfants. Collaboration franche entre parents d'élèves et maîtres.
65	Certains élèves réussissent parce qu'ils vivent dans un environnement propice à l'apprentissage.
66	Ils disposent de tout le matériel didactique (cahiers, règles, bics) et sont suivis par leurs parents.
67	Bonne nutrition de certains enfants. Dotation de fournitures aux enfants par l'inspection et l'ONG CIERAD ¹⁴⁷ .
68	Bon encadrement (suivi à domicile, maître comme répétiteur), volonté de certains élèves d'apprendre (motivés), soutien des parents (encouragements) : matériels, finances, récompenses après les compositions.
69	Certains élèves réussissent à cause de leur bonne volonté. D'autres réussissent à cause du bon suivi des parents et de leurs frères au collège.
70	Acquisition de fourniture complète par certains élèves.
71	Bonne volonté de certains élèves. Suivi de certains parents : ils se renseignent auprès du maître sur le travail de leurs enfants.
72	Attention en classe ; exercices après les cours.
73	La ponctualité, les parents qui jouent leur rôle.
74	La discipline, bonne conduite des leçons par le maître.
75	Suivi de certains parents.
76	Eveil de conscience dû aux sensibilisations. Le cathwel.
77	Etude de groupe à l'école, étude personnelle ou individuelle, aide de certains parents
79	Il y a très peu parce que le milieu n'accorde aucune importance à l'éducation des enfants. Néanmoins, certains élèves sont nés en Côte d'Ivoire et y vont souvent de telle sorte qu'ils comprennent le français.
79	Motivation des parents et de l'élève. La possession de documents personnels et de suivi à domicile.
80	Les facteurs de réussite de certains élèves : la plupart des élèves viennent de la Côte d'Ivoire (l'immigration) où les parents pour la plupart s'expriment en français avec leurs enfants. Le dévouement des maîtres (cours les jeudis au CM2).

¹⁴⁷ Centre international et interdisciplinaire pour les études et la recherche appliquées au développement, ONG basée dans la région.

83	L'intelligence et la volonté de travailler.
84	Travail intensif et suivi du maître et surtout l'apport de la cantine scolaire est source de motivation au travail.
85	L'aide du CIIERAD en fournitures, vêtements.
86	Ce sont surtout les élèves issus des familles ayant des moyens de subsistance acceptable.
87	La rigueur de certains parents, bonnes conditions de vie (alimentation) pour des élèves.
88	Don naturel, volonté d'étudier.
89	Ils sont suivis par leurs parents. Ils viennent tous les jours à l'école.
90	Certains élèves réussissent par leur volonté et leur ardeur au travail. Ces cas sont légion.
91	Encadrement par leurs grands frères du CM. Suivi strict de la maîtresse. Etat sanitaire assez bon. Proximité de l'école de certains domiciles.
92	Aide scolaire d'aînés (ils les aident à comprendre les leçons). Encouragement d'élèves par leurs frères collégiens. Cantine scolaire.
93	Suivi des parents en consultant le maître pour pouvoir relever certaines difficultés. Ils fournissent des informations aussi qui aident le maître, contrairement à certains qui attendent les résultats des compositions pour réagir.
94	Volonté de travailler des élèves. Utilisation de quelques procédés personnels pour résoudre les difficultés de pratiques pédagogiques (temps supplémentaire pour faire des exercices nécessaires à la compréhension d'une leçon donnée). Motivation des enseignants.
95	Venir toujours en aide aux élèves en difficulté.
96	Motivation des élèves et des maîtres.
97	Volonté de l'élève de réussir, efforts des maîtres.
98	Suivi des parents, travaux de groupe, bonne fréquentation scolaire, bonne compréhension des cours. Présence de la cantine scolaire. Disponibilité des fournitures.
99	Prestation du maître, équipement des élèves.
100	Encadrement de certains élèves par les parents. Respect des méthodes
101	Parents aisés, suivi parental régulier, possibilité d'accès aux documents (matériel individuel, personnel), domicile de l'élève proche de l'école lui permettant de manger à midi avant de reprendre l'après-midi.
103	Le suivi à la maison, les encouragements du maître.
104	Motivation de l'élève, cantine, élèves qui comprennent les cours.

6.5.PRINCIPALES DIFFICULTÉS DES ENSEIGNANTS

6.5.1. Difficultés dans l'exercice du métier

01	Insuffisance de documents didactiques.
02	L'ingratitude du corps. Nos conditions sont dures.
03	Le caractère difficile du métier. On travaille de jour et de nuit : préparations et corrections.
04	La profession est harassante.
05	Les conditions de travail sont dures.
06	Les effectifs pléthoriques.
07	La communication est difficile.
09	Préparation de la classe, recherche du matériel.
10	Manque de formation adéquate, absence de stages de recyclage.
11	Certaines leçons sont difficiles à concrétiser.
12	L'incompréhension de certains parents à doter l'enfant du nécessaire pour l'école.
13	Programme inadapté, manque de matériel.
14	Complexité de la langue française, manque de matériel.
15	Le manque de logement, d'eau dans les milieux ruraux.
16	Manque de formation dans certaines disciplines.
18	Indiscipline des enfants, mauvaise condition de vie.
19	Manque de matériel au niveau des élèves.
20	Conditions de travail souvent difficile.
21	Manque d'égard de la société pour la fonction enseignante.
22	Manque de matériel et de documents didactiques.
23	Manque de matériel didactique.
24	Fonction de directeur trop chargée.
25	Manque de matériel concret et didactique dans les classes.
27	La conduite de la leçon de morale et d'instruction civique.
29	Le temps (durée des leçons), préparation des cours.
30	Métier très contrariant, difficile du fait même de la transmission des connaissances à quelqu'un. Il faut être polyvalent.
32	Manque de logement, préparations et corrections interminables.
33	Le métier est particulièrement difficile.
34	Métier qui demande plus d'efforts et moins de récompenses. Il est dit « improductif ».
36	L'enseignement est un métier accaparant, demande beaucoup de sacrifices, pas de temps pour la distraction. Il faut travailler à l'école et à la maison.
37	Néant.
38	Manque de matériel, programme vaste.
39	Insuffisance de matériel didactique.
40	La préparation de la classe.
41	En histoire.
42	Les avancements. Trop de corps dans le métier.
43	Manque de documents didactiques.

44	Mal payés, les parents ne nous encouragent pas.
46	Manque de repos, effectif élevé, manque de motivation, manque de matériel.
47	Manque de logement adapté, non suivi des parents après l'inscription des enfants.
48	Manque de logements, non suivi des enfants.
49	Manque de matériel concret, de matériel didactique.
50	Manque de matériel, préparation quotidienne de la classe.
51	Manque de matériel.
53	Un métier difficile, le manque de temps, toujours occupée.
54	Manque de documents.
55	Manque de documents chez des élèves.
56	R.A.S.
57	Les salaires sont maigres.
58	Le temps.
59	Le manque de suivi des élèves par les parents.
60	Beaucoup de parents ne s'associent pas aux maîtres pour l'éducation des enfants. Cela cause d'énormes difficultés dans le du travail du maître et de l'élève. Les relations maîtres/élèves et maîtres/parents se détériorent.
61	Les effectifs pléthoriques, stages insuffisants.
62	Les difficultés que je rencontre : en dictée-questions (le niveau est très faible).
63	Surcharge des programmes et des emplois de temps.
64	Pléthore des effectifs.
65	Manque de matériel souvent.
66	Activités surchargées : assurer la direction et dispenser les cours.
67	Les préparations des cours avec la lampe jouent beaucoup sur ma vue.
68	Mauvaises conditions de travail (manque de logement, pas d'encouragement, de motivation...).
69	Insuffisance du salaire. Conditions d'exercice du métier difficiles.
70	Manque de logements adaptés, manque de matériel didactique, l'enclavement de certaines écoles, salaire très dérisoire, manque de formation.
71	Incompréhension de certains parents.
72	Milieu inaccessible dans certaines périodes, insuffisance de salaire pour acquérir certains manuels. Conditions dures, métier ingrat.
73	Le niveau très bas (retard de 18 mois, les élèves n'ont presque pas fait de CP1 et de CP2).
74	Insécurité, exposition de certains maux, mauvaise gestion du personnel par certains chefs de circonscription.
75	Difficultés dans la préparation des cours et aussi la correction des cahiers la même nuit.
76	Manque de matériel didactique, inadaptation des données à la réalité, manque d'information des enseignants.
77	Inadaptation du programme dans certaines disciplines. Manque de matériels didactiques.
79	Conditions de vie difficile.
80	La redéfinition des attributions de l'IP.
83	R.A.S.
84	Manque de matériel pour concrétiser certaines leçons (langage, exercices d'éveil et même en calcul).
85	Le manque de formation.

86	Conditions de travail difficiles, salaire insuffisant, logements, documents.
88	Fréquence des rencontres qui empêche de progresser normalement dans le programme. Activités parallèles qui nous chargent énormément.
89	Les préparations de la nuit face à la lampe.
90	Manque de documentation (livres du maître pour certaines matières).
91	Classe multigrade : difficulté dans la préparation des cours, manque de temps.
92	Manque de temps pour la correction des exercices avec les élèves.
93	Le manque de certains matériels rend la préparation difficile.
94	Conditions financières désagréables.
95	Manque de documents didactiques, manque de formation.
96	Manque de documents didactiques.
97	Manque de matériel didactique, inadaptation des programmes.
98	Des difficultés pédagogiques, insuffisance d'encadrement des maîtres.
99	Manque de formation pour bien conduire les cours.
100	L'enseignement n'est pas considéré dans le milieu.
102	Manque de logement. Le maître fait 30 km chaque jour à vélo.
103	L'éducation des enfants est laissée à l'enseignant seul. Manque de motivation, manque de considération.
104	Effectifs.

6.5.2. Difficultés au sein de l'école

01	R.A.S.
02	Tout le monde a accès à l'école, pas de clôture. Les élèves ne respectent plus les enseignants.
03	Néant.
09	R.A.S.
10	R.A.S.
11	Cour de l'école non clôturée, donc bruits des engins des passants.
15	Néant.
17	Les rapports parents/maîtres, parents/élèves.
19	Les retards.
20	Néant.
21	Néant.
23	R.A.S.
24	Incompréhension du milieu, état de santé de certains collègues.
28	Présence des bandits, des vagabonds dérangeant. Pas d'ombre.
29	Néant.
30	La collaboration.
32	Souvent le manque de matériel didactique le plus élémentaire.
34	Manque de temps pour le suivi des collègues adjoints dans leur prestation.
36	Il faut être à l'heure. J'habite loin de l'école. La cour de l'école est envahie par les délinquants qui nous dérangent (vols d'engins, de livres, etc.).
37	Néant.
39	Néant.
40	Néant.
44	Insuffisance du matériel.
47	Enfants affamés.
48	Enfants affamés, longues distances à parcourir.
49	Les enfants ne s'expriment pas en français.
50	Néant.
53	La collaboration entre le personnel, manque de conscience chez certains collègues.
55	Néant.
56	R.A.S.
59	Pas de difficultés.
61	Le bruit et la traversée des riverains.
62	R.A.S.
63	Le milieu est défavorable à l'enseignement.
64	Dans la plupart du temps, les écoles sont sans clôture.
66	Domaine non clôturé, manque de point d'eau.
67	Manque de point d'eau alors le problème d'eau se pose cruellement.
69	Manque de logement.
70	Manque ou mauvais état des logements, mauvaise collaboration entre maîtres, manque d'eau, de toilettes.
71	Manque de logements adéquats.

72	Une caisse APE ne pouvant subvenir aux besoins de l'école. Refus des parents d'assister aux différentes rencontres (AG/APE).
73	Pas de logement.
75	Néant.
76	Infrastructures mal construites. Infrastructure sanitaire inexistante. Terrain de sport inadéquat.
77	Manque de point d'eau.
79	Manque d'infrastructures.
79	Manque de point d'eau.
80	R.A.S.
82	Logements défectueux.
83	R.A.S.
84	Manque de logement pour les maîtres et problèmes d'eau au sein de l'école.
86	Non participation effective des parents, manque de matériel de tout ordre.
88	Aucune.
89	Manque de point d'eau fonctionnel à l'école.
90	Manque de tables-bancs. Il y a démotivation.
91	Le domaine scolaire est non clôturé, presque pas délimité. Traversées de bœufs effaçant les traces du terrain de sport.
92	R.A.S.
93	Pas de problèmes.
94	Bâtiments inachevés, pas de logements.
95	Bâtiment en mauvais état.
96	Mauvaises fréquentations de l'école par certains élèves.
97	Manque d'infrastructures.
98	Manque d'infrastructures.
99	Bâtiments inachevés.
100	Collaboration souvent difficile entre maîtres.
101	Bâtiments inachevés, pas de point d'eau potable, manque de logements, pas de cantine scolaire.
103	Incompréhension entre maîtres, entre maîtres et élèves.

6.5.3. Difficultés au sein de la classe

01	Indiscipline des élèves.
02	L'effectif trop élevé manque de matériel adapté.
03	Manque de volonté des élèves. Les élèves n'ont pas de documents d'entraînement.
04	Discipline.
06	Faire suivre tout le monde.
09	Non participation des élèves.
10	Insuffisance de documents didactiques.
11	En raison de l'effectif élevé, impossibilité de suivre le travail des élèves.
13	Manque de matériel didactique.
14	Gros effectifs.
15	Le manque de révision des leçons au niveau des élèves.
16	Classe sombre non électrifiée.
17	Difficultés de langue. Le français n'étant pas la langue maternelle.
19	Les retards.
20	Manque de suivi des élèves par les parents.
21	La préparation de la classe.
22	Classe très petite.
23	Petite classe, effectif pléthorique.
24	Niveau trop bas de la classe héritée. Les élèves ne comprennent pas bien le français.
25	Bavardage des élèves. Refus catégorique de venir à l'école.
28	Effectif pléthorique.
29	Le manque de niveau de la classe, l'indiscipline des élèves.
30	Les élèves deviennent de plus en plus fainéants et ne veulent pas fournir d'efforts.
31	Difficulté ou complexité de la langue française (langue d'apprentissage).
32	Effectif souvent pléthorique.
33	Le large effectif.
34	Manque de volonté des élèves dans les apprentissages entre les inter-classes.
36	Effectif élevé. Certains élèves n'apprennent pas les leçons. Programme chargé. Les élèves n'ont pas la même intelligence pour comprendre.
37	Effectif pléthorique.
38	La pléthore des effectifs ne permet pas de bien s'occuper de chaque enfant.
39	Les élèves ne sont pas très réguliers en classe et beaucoup n'ont pas le matériel pour travailler.
40	Instaurer la discipline.
41	La discipline.
42	Manque de documents didactiques.
43	Difficultés liées aux effectifs.
44	Manque de matériel pour les maîtres et les élèves.
45	Manque de volonté des élèves. Effectif pléthorique.
47	Manque de livres de lectures.
48	Manque de matériel. Les élèves ne prêtent attention à ce que le maître fait.
49	Effectif pléthorique, inattention des élèves au moment du cours.
50	Non apprentissage des leçons par les élèves.

52	Nombre élevé des élèves dans les classes. Certaines leçons sont difficiles à concrétiser.
53	Les élèves n'apprennent pas les leçons. On est appelé toujours à se remettre en cause.
55	Les effectifs.
56	Matériel.
57	Les élèves n'ont pas les mêmes niveaux.
58	La participation des élèves.
59	La pléthore des effectifs et les mauvaises admissions en classe supérieure.
61	L'indiscipline de certains élèves, la mauvaise fréquentation de certains élèves.
63	La pléthore de l'effectif.
64	Les élèves ne parlent pas le français couramment.
66	Manque de tables-bancs pour les élèves.
67	Absences répétées de certains élèves. Manque de volonté d'autres pour l'école.
69	Manque de matériel didactique. Il est difficile d'occuper les élèves qui ne sont pas en classe. Ils s'amusent.
70	Classe à deux niveaux : classe multigrade. Insuffisance de matériel didactique pour le maître et de fournitures pour les élèves.
71	Insuffisance de matériel didactique.
72	Désintéressement des élèves des activités scolaires. Manque ou insuffisance de manuel et matériel pour la préparation de certaines leçons.
73	Le suivi des programmes.
74	Difficultés liées au manque de matériel pour les élèves, retard et absentéisme de beaucoup d'élèves, manque du matériel didactique.
75	L'incapacité d'amener les enfants à lire couramment dans un bref délai.
76	Manque de bureau, d'armoire, terrassement défectueux, toiture abîmée laissant passer l'eau des pluies.
77	Mauvais état des tables.
79	Manque de matériels.
79	Matériels didactiques, manque de tables-bancs.
80	Les élèves manquent souvent de matériels.
81	Manque de matériels didactiques, de manuels.
83	R.A.S.
84	Classe inadaptée au travail intellectuel (classe non plafonnée, mal arriérée).
86	Les élèves de parents démunis, les retards et absences.
88	Manque de matériel, absences des élèves, somnolence due aux descentes tardives (12 h 30).
89	Manque de fournitures pour beaucoup d'élèves.
90	Classe de type multigrade. Manque de suivi réel.
91	Difficulté pour amener les élèves à venir à l'heure (distance).
92	Problèmes pour obtenir la discipline au sein des élèves.
93	Manque de matériels comme le poids, mesures de capacités.
94	R.A.S.
96	R.A.S.
97	Les effectifs élèves pléthoriques, les élèves n'ont pas le matériel pour les cours.
98	Manque de matériels et de documents didactiques, effectif élevé.

99	Faible effectif.
100	Manque de matériels et souvent de documents.
101	Effectif à grand groupe, matériel individuel.
102	Manque de documents.
103	Difficulté matérielle, diversité de niveau.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

6.5.4. Difficultés dans les relations avec les parents

01	R.A.S.
02	R.A.S.
03	Néant.
08	Manque de compréhension chez certains.
09	R.A.S.
10	Les parents ne répondent pas souvent aux convocations qui leur sont destinées. Certaines familles vivent des situations très difficiles.
11	Pas de suivi du travail des enfants.
12	Le désintéressement des parents du travail de leurs enfants.
13	Désintéressement des parents du travail de leurs enfants, manque de soutien.
15	Néant.
16	Les parents ne répondent pas aux convocations du maître ou ne mettent pas en pratique les conseils donnés.
17	Le non suivi des enfants de la part de bon nombre de parents.
18	Incompréhension des parents.
19	Très difficiles.
20	Difficultés d'intégration dans certains milieux.
21	Le désintéressement des parents pour la scolarité de leurs enfants.
22	Pas de compréhension.
23	Parents d'élèves incompréhensifs.
24	Incompréhension et indifférence envers l'action d'éducative.
28	Incompréhension des parents. Négligence de certains parents.
29	C'est surtout le manque de suivi des parents.
30	Les parents n'aident pas le maître en ce sens qu'ils ne suivent pas les élèves dans leurs activités.
32	Inconscience et négligence des parents.
33	Insuffisance ou manque de fournitures scolaires.
34	Non respect des convocations aux AG pour débattre de certains problèmes de l'école
36	La plupart des parents sont rares à l'école. Très bonne relation entre le bureau APE et les maîtres.
37	Néant.
39	Certains parents ne répondent pas aux convocations des maîtres lorsqu'il s'agit du travail de leurs enfants.
41	Néant.
42	Certains parents sont hostiles aux punitions de leurs enfants.
43	Des parents ne répondent pas à la convocation des maîtres.
44	Les parents ne répondent pas aux appels des maîtres.
46	Les parents ne s'intéressent pas au travail de leurs enfants.
48	Incompréhension de certains parents, comportements irresponsables de certains parents.
49	Incompréhension, comportements irresponsables.
50	Manque de collaborations.

52	Certains parents sont sourds aux convocations du maître. Désintéressement vis-à-vis du travail de leurs enfants.
53	Impeccable.
54	Incompréhension.
55	Les parents ne s'intéressent pas au travail des enfants.
59	Irresponsabilité de certains parents d'élèves.
61	Certains parents ne répondent pas aux convocations du maître liées à l'enfant.
64	La plupart des parents ne répondent pas aux convocations des maîtres.
66	Ils fréquentent rarement l'école.
67	Réticences des parents dues aux problèmes de l'école.
68	Manque de suivi, désintéressement vis-à-vis du travail scolaire des élèves...
69	Manque de collaboration.
70	Manque de considération pour les maîtres.
72	Indifférence des parents, incompréhension quelquefois.
73	Néant.
74	Ingérence des parents dans les activités privées des enseignants.
75	Refus des parents de répondre à l'appel du maître.
76	R.A.S.
77	R.A.S.
79	Milieu fermé à l'école.
80	Manque de communication.
81	Suivi des élèves.
83	R.A.S.
84	Les parents manquent de bonnes volontés pour la question de l'école et ne sont pas francs à la collaboration.
86	Contact très difficile, réticences des parents.
87	L'intégration au milieu (collaboration).
88	Aucune.
90	Certains parents souhaitent que leurs enfants arrêtent les études scolaires à un moment donné.
92	Non participation des parents à la vie de l'école (construction de logements).
93	Pas de problèmes.
94	R.A.S.
96	R.A.S.
97	Manque de communication.
98	Refus de certains parents de répondre à l'appel des maîtres. Non participation aux A.G.
99	Manque de rencontres rentrant dans le cadre de la vie scolaire.
100	Réticences de certains parents face à certaines activités.
103	Réticences de certains parents face à certaines activités.

6.5.5. Difficultés dans les relations avec les élèves

01	Manque de volonté des élèves.
02	Les élèves ne respectent plus les enseignants.
03	Les élèves n'écoutent pas les conseils.
04	Non.
05	Aucun problème.
06	Aucun problème.
07	Aucun problème.
08	Indiscipline, n'apprennent plus les leçons.
09	Sans difficultés.
10	Souvent difficultés de communication.
11	Passivité de certains élèves.
15	Le manque de volonté dans le travail par bon nombre d'élèves.
17	La langue bloque les échanges.
19	Très bonnes.
20	Néant.
23	Les élèves n'apprennent pas les leçons, n'ont pas la volonté d'apprendre.
24	Sont insouciants sur ce qu'ils font.
25	Certains élèves n'aiment pas l'école, donc ne suivent pas.
29	Il y a des élèves indisciplinés et ceux qui ne veulent pas travailler.
32	Incompréhension entre maîtres et élèves due à leur jeune âge.
34	R.A.S.
36	Bonne relation avec les élèves. Il ne faut pas être injuste. Je cultive l'amour, sincérité, l'impartialité avec eux.
37	Inconscience des élèves.
38	Manque de soutien des parents d'élèves.
39	Rien.
40	Néant.
41	Néant.
42	Certains élèves ne collaborent pas.
44	Des élèves ne respectent pas les maîtres. Impolis.
46	Ils sont indisciplinés.
48	Les élèves manquent souvent de respect aux enseignants.
49	Manque de respect.
50	Manque de respect des maîtres de la part des élèves.
52	Les élèves ne fournissent pas d'effort personnel.
53	Sans fautes.
55	Néant.
56	Manque de certaines fournitures même en fin d'année.
57	Paresse de certains élèves.
59	Pas de difficultés.
61	Certains ne font pas les exercices de maison, la lecture de livres.
63	Mes relations avec les élèves sont bonnes.

64	La plupart des élèves ne sont pas obéissants.
66	Viennent souvent en retard ou font l'école buissonnière.
67	R.A.S.
69	Manque de respect.
70	Non respect des maîtres par les élèves.
72	Difficultés de communication. Les élèves ne peuvent pas s'exprimer en français et le maître dans la langue du milieu.
73	Néant.
74	Impolitesse des élèves liée aux mœurs de la zone.
75	Indiscipline.
76	R.A.S.
77	R.A.S.
79	Aucune.
80	R.A.S.
83	R.A.S.
84	Relations bonnes.
86	Absences non motivées, l'indiscipline.
88	Aucune.
90	Les élèves parlent le plus souvent le mooré à l'école.
92	Question de discipline.
93	Pas de problèmes.
94	R.A.S.
96	R.A.S.
97	R.A.S.
98	Réticences dans la communication. Effectif pléthorique.
100	Les élèves étant nombreux, il est difficile de les suivre correctement.
103	Diversité de comportements.

6.5.6. Difficultés dans les relations avec l'administration

01	R.A.S.
02	R.A.S.
03	Néant.
04	Néant.
05	Certains encadreurs n'encouragent pas les maîtres.
09	Bonne collaboration.
10	R.A.S.
11	Obligation de se déplacer pour obtenir ses papiers administratifs.
14	Manque de soutien. Certains conseillers se croient supérieurs, veulent se permettre de faire n'importe quoi.
15	Néant.
16	Certains stages sont donnés en milieu d'année et non en début d'année.
19	Passables. Les encadreurs ne nous rendent pas visite.
20	Néant.
21	La lenteur et l'affairisme dans le traitement des dossiers relatifs à la carrière.
24	Trop de rencontres.
28	Trop répressive. Manque d'encouragement. Négligence des enseignants.
29	Néant.
34	R.A.S.
36	Bonne, sauf que notre IP est partie à la retraite (je regrette son absence).
37	Néant.
39	Lenteur du courrier.
40	Néant.
42	R.A.S.
44	Pas de problème.
46	Les avancements et les reclassements ne se font pas automatiquement.
49	Manque de motivation et d'encouragement des maîtres.
50	Retards d'avancement, salaire faible.
52	Lenteur du courrier, irrégularité des papiers, difficulté pour obtenir une affectation.
53	Pas de problèmes. On se rend mutuellement service.
55	Néant.
56	Les affectations en milieu d'années.
58	Oui.
59	R.A.S.
63	Mes relations avec l'administration sont bonnes.
66	Lenteur dans le traitement de certains papiers.
69	Lenteur dans le traitement des dossiers. Non respect des droits de l'enseignant.
70	Manque d'encouragements, manque de soutien moral et souvent financier des maîtres ayant des problèmes, affectation arbitraire.
71	Lenteur dans le traitement des dossiers, droits de l'enseignant non respectés.
73	Néant.
74	Bonnes relations.
75	Néant.

76	Lenteur dans l'acheminement de l'information. Distance entre l'inspection et l'école.
77	Lenteur au niveau de la promotion et des papiers.
79	Aucune.
80	R.A.S.
83	R.A.S.
84	La lenteur administrative et les mauvais comportements des agents administratifs envers les instituteurs.
86	L'incompréhension, le respect de la personnalité d'autrui.
87	Des réactions souvent déplorables des encadreurs, manque d'encouragement.
88	Aucune.
90	Aucune.
92	R.A.S.
93	Pas de problèmes.
94	R.A.S.
96	R.A.S.
97	Trop exigeante, lente dans l'acheminement des dossiers.
98	Trop exigeante, lente dans l'acheminement des dossiers.
100	Lenteur dans le traitement des dossiers.
104	L'administration semble ne pas s'intéresser à la carrière de l'enseignant.

6.6. DIDACTIQUE

6.6.1. Pour améliorer la qualité de l'enseignement et les performances des élèves

01	Multiplier les écoles pour que l'enseignant ne soit pas trop chargé en effectif. Exemple de 80 à 90 voir 100 élèves dans une classe pour un seul enseignant. Dans la mesure du possible, deux enseignants par classe.
02	Recyclage des maîtres par cours en début d'année. Motivation des maîtres par un salaire qui soit à la hauteur des exigences du métier. Il faut abandonner les innovations tel le double flux dont les résultats sont en fait catastrophiques.
03	Assurer la formation continue des enseignants, organiser des séminaires de formation puis des stages de recyclage. Encourager le travail supplémentaire, primer les meilleurs élèves aux examens de fin d'année.
04	Il faudra revoir les méthodes d'enseignement, ne pas recruter des élèves trop jeunes, réduire les effectifs dans les classes, formation continue des enseignants.
05	De meilleures conditions de vie, une plus grande implication des parents dans l'éducation de leurs enfants. Des effectifs assez acceptables, la suppression du double flux et des classes multigrades.
06	Recruter les enseignants au moins à partir du niveau bac. Revoir les programmes compte tenu de la durée des leçons et de certaines perturbations, surtout au CM. Faciliter la tâche des enseignants en élaborant des fiches pour chaque discipline.
07	Mettre les enseignants dans de bonnes conditions surtout financières parce qu'ils n'ont pas d'avantages liés à leur fonction. Construire des écoles pour éviter les classes pléthoriques. Recycler périodiquement les enseignants. Récompenser les maîtres réellement méritants pour susciter l'émulation.
08	Une réduction des effectifs, un allègement des programmes, une amélioration des conditions de vie des enseignants, une dotation des écoles en matériel et documents didactiques. Que les parents aient la possibilité de donner des documents d'entraînement à leurs enfants. Une bonne formation des enseignants. Ne prendre dans l'enseignement que des gens consciencieux qui ont l'amour du métier.
09	Revoir le double flux.
10	Equiperment des élèves.
11	Réduire les effectifs.
12	Il faut de bonnes conditions aux enfants et aux maîtres.
13	Une formation continue des enseignants, prime d'encouragement pour les maîtres dévoués, du matériel didactique, des programmes adaptés.
14	Adaptation des programmes. Révision du système scolaire. Formation du personnel par des stages.
15	Améliorer les conditions de vie et de travail des enseignants. Veiller à la bonne application des disciplines et méthodes. Ne jamais passer à une nouvelle leçon sans s'assurer que les élèves maîtrisent la nouvelle règle. Diminuer le contenu des programmes. Ne pas laisser passer un élève en classe supérieure s'il n'a pas au moins 4,5/10 de moyenne.
16	Diminuer la pléthore en augmentant le nombre d'écoles. Encouragements et motivation

	de tous les maîtres consciencieux (ponctuels, préparations correctes, bons résultats en fin d'année). Que le maître soit libre dans ses propositions de fin d'année car il est le seul à mieux connaître ses élèves.
17	Les encouragements des supérieurs, leur manque de confiance en leur administrés, leur soutien moral en cas de problèmes sociaux à leurs administrés. Leur soutien permanent dans l'encadrement des enseignants. Franche collaboration entre les parents et les maîtres, entre les élèves et les parents. Suivi des enfants par leurs parents à la maison.
18	L'introduction des langues maternelles, la réduction des programmes. Le recyclage des enseignants et l'amélioration de leur condition de vie.
19	Doter les écoles en matériels pour les élèves. Doter les écoles en vivres. Revaloriser la fonction de l'enseignant.
20	Les parents doivent obligatoirement s'intéresser au travail du maître par le suivi effectif du travail des élèves. Le maître donnera des conseils aux parents pour le suivi de l'enfant après les classes.
21	Pour améliorer la qualité de l'enseignement, il faut : mettre beaucoup l'accent sur la formation des maîtres, multiplier les stages de recyclage, augmenter les per diems, impliquer davantage les APE dans l'encadrement des élèves, instituer des indemnités spéciales pour les enseignants.
22	Milieu environnant favorable. Multiplication du matériel et document didactique, adaptation des programmes, condition de vie favorable, encouragement des enseignants, encouragements des élèves, une petite volonté des élèves.
23	Construction de classe. Réduire les effectifs en moyenne 40 élèves par classe. Formation ou stage de recyclage des maîtres.
24	Prise de conscience de tous les partenaires de l'éducation : Etat, enseignants, parents d'élèves, élèves.
25	Formation des maîtres sans formation initiale. Inciter les parents à suivre leurs enfants à la maison.
26	Ouvrir beaucoup d'écoles pour éviter les classes surchargées. Adapter les programmes d'enseignement par rapport à leur âge. Inciter les parents à suivre régulièrement leurs enfants.
27	Pour la qualité de l'enseignement : matériel et documents didactiques appropriés. Pour les performances des élèves : plan d'amélioration de travail qui sera exécuté tous les deux mois.
28	Réduire les effectifs dans les classes (45, 50). Construire les écoles pour décongestionner les classes. Baisser le coût des fournitures et permettre à tout le monde d'en posséder. Revoir les cantines scolaires. Améliorer les conditions de vie des enseignants.
29	Je suggère que l'on supprime le double flux qui est un frein à l'enseignement burkinabè. Doter les écoles de matériels didactiques, mettre les enseignants dans de bonnes conditions (salaires, formation, stages...) plus la sensibilisation à la performance.
30	Eviter les effectifs pléthoriques dans les classes.
31	Allègement des programmes d'enseignement, réduire les effectifs des classes, les programmes doivent tenir compte du milieu.
32	Mettre les enseignants et les élèves dans de meilleures conditions de travail (logements décentes, classes bien construites et équipées) ; conditions financières acceptables ; programmes adaptés aux réalités du milieu ; formation permanente des

	maîtres.
33	Encourager les maîtres. Trouver une meilleure façon de recruter les maîtres. Etendre la formation professionnelle sur une plus longue période. Réduire les effectifs dans les classes. Les maîtres doivent toujours à l'écoute des élèves.
34	Allègement des programmes. Revoir les critères de recrutement des enseignants et le contenu de leur formation. Mettre à la disposition des écoles les manuels et les fournitures nécessaires pour chaque élève. Encourager les enseignants selon leur rendement. Primer les meilleurs élèves de chaque classe. Créer des activités qui assurent au moins le repas de midi aux élèves (cantine scolaire).
35	Nous suggérons la construction d'écoles en nombre suffisant pour diminuer les effectifs dans les classes qui sont de nos jours pléthoriques. Encourager les enseignants dans leur tâche difficile.
36	Alléger nos programmes, donner des primes d'encouragement, dotation de manuels (livres de lecture, tables-bancs...)
37	Suivi des élèves hors de la classe par les parents. Formation régulière des maîtres. Allègement des programmes surtout en sciences dans les CM. Récompenser financièrement les maîtres qui se donnent au travail.
38	Alléger les programmes, revoir l'emploi du temps, supprimer le double flux, encourager les enseignants.
39	Du matériel didactique suffisant pour les maîtres et les élèves. Améliorer les conditions de travail des maîtres. Suivi régulier des élèves à la maison.
40	Bien mener la formation dans les ENEP. Recycler les enseignants annuellement. Que les classes rénovées soient bien suivies avec toutes les mesures d'accompagnement (hangars).
41	Pour améliorer la qualité de l'enseignement et les performances des élèves, il faut : une formation intense du personnel enseignant, multiplier les stages de recyclage, doter les enseignants de matériels et de documents, que les parents sensibilisent et suivent leurs enfants à la maison.
42	Allègement des programmes, des effectifs dans les classes. Revaloriser la fonction enseignante du point de vue salaire. Suivi des élèves par les parents hors des classes.
43	Effectifs raisonnables dans les classes. Allègement des programmes d'enseignement.
44	Que les parents suivent mieux leurs enfants, que les élèves-maîtres soient bien formés, que les maîtres des classes soient recyclés et prennent part à l'élaboration des réformes de l'éducation (enseignement en langues nationales, double flux).
45	Construire beaucoup d'écoles pour réduire les effectifs. Former les enseignants. Revaloriser la fonction enseignante. Sensibiliser les parents afin qu'ils suivent leurs enfants à la maison. Adapter les programmes et supprimer le double flux et les classes multigrades.
46	Suivi des élèves par les parents. Ouverture des bibliothèques dans les écoles. Décongestionner les classes. Entretenir une bonne relation entre avec les parents des élèves, les informer du comportement et du travail de leurs enfants et collaborer étroitement avec eux pour le suivi scolaire de leurs enfants. Donner l'occasion à l'élève d'exprimer ses difficultés, rechercher avec lui les causes de ces difficultés et tenter de trouver des solutions. Motiver les enseignants.
47	Tenir compte des jours de congés dans l'élaboration des programmes.
48	Doter les élèves de matériels de français. Ouvrir une bibliothèque dans chaque école pour permettre la lecture récréative qui permet de découvrir des mots nouveaux. Leur doter de dictionnaire pour la compréhension des mots nouveaux. Inciter surtout les

	élèves à lire, à aimer et avoir le goût de la lecture. Multiplier les séances de dictée et de rédaction dans les grandes classes.
49	Manque de documents, programmes inadaptés et surchargés, recyclage périodique des maîtres, insuffisance de temps, suivi des élèves par les parents.
50	Formation et recyclage des maîtres. Relèvement des salaires des enseignants. Création de bibliothèques scolaires dans chaque école. Collaboration étroite des parents d'élèves et des enseignants.
51	L'ouverture d'une bibliothèque pour enfants dans chaque école. Faire des concours de meilleurs élèves en français.
52	Formation et recyclage des maîtres, allègement des effectifs des classes : 45 par classe (construire des écoles et recruter des maîtres qualifiés. Allègement des programmes de certaines classes (CM2), bibliothèques pouvant satisfaire les niveaux à l'école, doter les écoles de matériel concret ou semi-abstrait (compendiums métriques, compendiums scientifiques, cartes (Burkina, Afrique) en nombre suffisant.
53	Créer des situations de contraintes, cultiver l'envie chez les apprenants, des moyens pour les élèves.
54	Former les maîtres, documenter les maîtres, suivi des enfants par les parents.
55	Formation et recyclage des maîtres, dotation suffisante en fournitures et manuels scolaires, création de bibliothèque à l'école ou à l'inspection.
56	Que le programme soit réduit au plus important. Que des préparations soient faites pour tout enseignant. Que les répartitions mensuelles soient conformes. Que le système éducatif reçoive une légère révision. Que les effectifs surtout en ville soient moins élevés.
58	Que les maîtres soient bien formés (suffisamment), qu'ils soient dotés de documents et matériels didactiques appropriés et suffisants, que les classes soient moins chargées pour faciliter le travail des maîtres.
59	Création de plusieurs écoles primaires pour réduire les effectifs, alléger les programmes, qu'on offre des livres de français où les élèves pourront lire, s'exercer à parler ou à écrire des textes de français. Que le gouvernement investisse sérieusement dans l'enseignement qui est la base de tout développement. Sensibiliser les parents pour le suivi de leurs enfants.
60	Il faut réduire la distance entre le domicile des élèves et l'école en construisant des écoles surtout dans les quartiers périphériques. Il faut réduire les effectifs, sanctionner les écoles qui manquent à la règle. Trouver des fournitures surtout pour les orphelins et les nécessiteux. Former les maîtres en santé et prévoir des produits surtout contre le paludisme et les fièvres.
61	La suppression du double flux. Le suivi régulier de chaque parent de la fréquentation de l'école par l'enfant. Le suivi des exercices à la maison par les parents.
62	La motivation. Formation et recyclage des enseignants. Doter les écoles de matériels didactiques. Augmenter le volume temps.
63	Je suggère qu'on revoie les effectifs à la baisse et qu'on allège un peu les programmes, une distribution quantitative de manuels scolaires.
64	Multipliation des écoles pour réduire les effectifs, sensibilisation des parents pour qu'ils œuvrent beaucoup à l'éducation de leurs enfants, formation qualitative et quantitative des maîtres en permanence.
65	Il faudrait d'abord que les maîtres soient dans de bonnes conditions (financières, matérielles) de travail et une sensibilisation des parents pour qu'ils suivent leurs enfants. Bref, il faut beaucoup de sacrifices sinon à ce rythme, dans 10 ans au Burkina,

	l'enseignement n'aura plus de niveau.
66	Venir en appui aux associations des parents d'élèves pour faire satisfaire certains besoins de l'école. Aider les élèves démunis dans l'acquisition des fournitures scolaires.
67	Améliorer des conditions de vie des enseignants en leur construisant des logements décentes et en relevant un peu leur solde. Equipement des écoles (mobilier, matériel et documents didactiques). Couvrir toutes les écoles en cantine scolaire.
68	1) révision du système scolaire au Burkina Faso 2) créer des conditions favorables aux prestations des maîtres (logements, primes d'encouragement...) 3) adaptation des manuels scolaires (textes) au niveau des élèves 4) revoir l'octroi des bourses en 6è car on décourage les garçons.
69	L'amélioration de la qualité de l'enseignement passe par la réforme du système éducatif et la mise des acteurs de l'éducation dans de bonnes conditions. Pour améliorer les performances des élèves, il faut former les enseignants et doter les écoles en matériels et documents suffisants.
70	Nous suggérons que l'enseignement soit adapté aux réalités de notre continent, de notre pays, et même de la localité où est implantée l'école. Que les enseignants soient formés convenablement et recyclés régulièrement, que les écoles soient dotées de matériels suffisants, que les enseignants aient un salaire à la hauteur de leur travail et qui réponde aux réalités actuelles (coût élevé de la vie).
71	La politique éducative doit répondre aux attentes de la société. De là découleront les meilleures performances des élèves.
72	Loger tous les enseignants dans de bonnes conditions, augmenter les salaires pour améliorer les conditions de vie des maîtres, doter les écoles de moyens de locomotion, de documents. Prévoir des fiches de préparation pour éviter aux enseignants les pénibles préparations qui font d'eux des couche-tard. Surcharge des programmes avec certaines leçons. Les innovations scolaires inadaptées (pas de mesures d'accompagnement pour encourager les enseignants).
73	Nous suggérons que le principe 1 logement 1 classe soit respecté ; que dans une classe où nous constatons un retard de 18 mois, que l'inspecteur avec le personnel de l'école fassent redoubler toute la classe sauf les cinq premiers et établir une note explicative au ministère de tutelle ; que ceux qui font leur service national pour le développement reçoivent des aides de la localité (pétrole, vivres).
74	Réduire les effectifs, encourager les maîtres par octroi de primes et majoration des salaires en fonction du pouvoir d'achat. Supprimer les affectations à caractère politique ou de règlement de compte. Doter chaque classe du matériel qu'il faut pour la conduite des leçons. Détacher les parents dans la gestion directe des écoles. Prise en charge de la santé des instituteurs.
75	Mettre les maîtres dans de bonnes conditions de travail en dotant suffisamment les écoles de matériels. Construire de bons logements, car la maison de l'instituteur est son second bureau. S'il est mal logé, il ne pourra pas bien mener sa tâche. Accorder à tous les enseignants des indemnités de déplacement pour les GAP, les conférences et les stages.
76	Il est utile pour réussir un fait, une réalisation, d'y mettre les moyens. L'enseignement doit se faire au sein du milieu en rapport avec ses réalités. Pour ce faire, il paraît indispensable de programmer les méthodes de concrétisation des faits étudiés par un travail effectif sur le terrain : l'enfant a besoin de voir, de palper, de comparer. Il faut le lui permettre et pour cela il faut y mettre les moyens. L'enseignant doit pouvoir faire voir un chameau à son élève s'il fait l'étude du chameau. Les quatre murs frustreront les

	élèves et annihilent leurs capacités d'extrapolation.
77	Réadapter les programmes, le système éducatif aux exigences de la vie réelle de l'enfant ; c'est-à-dire son milieu. Il faut redorer l'image de la fonction d'instituteur dans la société. Multiplier la formation permanente des maîtres à travers les stages de recyclage, les conférences, les formations à distance. Il faut appliquer les méthodes actives dans les activités scolaires pour un meilleur rendement des élèves.
79	Doter les écoles en matériels didactiques, revoir les méthodes IPB en langage et en lecture, doter les écoles en livres de contes ou comportant de petites histoires qui intéressent les enfants, améliorer les conditions de vie des enseignants.
79	Sensibilisation des parents, suppression de frais de scolarité, distribution de fournitures scolaires dès la rentrée.
80	Repenser les programmes et les horaires, réformer ou réorienter le système scolaire, introduire des métiers à partir des classes du CE2, CM1, CM2. Encourager les enseignants qui font de bons pourcentages, redéfinir le rôle des IP, directeurs chargés ou déchargés. Redéfinir le rôle des membres du bureau APE, impliquer les services partenaires de l'école. Former suffisamment les maîtres et les encadreurs pédagogiques.
81	Procurer à tous les élèves le matériel didactique nécessaire.
82	Il faut que tout le monde soit logé. Suivi des élèves à la maison.
83	La formation et le recyclage des maîtres et surtout augmenter le salaire des enseignants.
84	1- respecter le 289 bis : 1logement 1 classe 2- réviser la grille salariale de l'instituteur à la hausse 3- satisfaire et éviter les affectations arbitraires ou politiques 4- fournir aux écoles du matériel adéquat et suffisant 5- éviter de transformer les instituteurs en statisticiens, médecins, et bien d'autres choses 6- éviter de frustrer les instituteurs avec les réformes 7- doter chaque village où il y a une école d'un centre sanitaire 8- réviser les programmes scolaires et finir avec les classes multigrades et à double flux.
85	Améliorer les qualités professionnelles des enseignants en leur donnant une formation type et adaptée. Equiper les maîtres en matériels didactiques. Primer les maîtres travailleurs, les stimuler (décorations, certificat de félicitation).
86	Concevoir des programmes adaptés aux réalités de la vie actuelle : un enseignement pratique et utile à l'enfant après ses 6 ou 7 ans de primaire. Formation professionnelle suffisante, améliorer les conditions de vie et de travail des enseignants.
87	Renforcer et améliorer la formation professionnelle. Mettre les moyens à la disposition des écoles. Améliorer les conditions dans les écoles (élèves, maîtres).
88	Doter les élèves nécessiteux en fournitures scolaires chaque année. Mettre les élèves dans de bonnes conditions de vie (alimentaires et sanitaires). Sensibilisation des parents pour le suivi des élèves à domicile. Permettre aux enseignants qui connaissent mieux leurs élèves de faire progresser ceux qui ont les capacités et les qualités nécessaires sans tenir compte de la politique de l'Etat visant à augmenter obligatoirement le taux de scolarisation. Suppression des innovations pédagogiques (CMG, CDF).
89	Mettre les enseignants dans les conditions favorables à l'exercice de leur métier. Planifier les programmes.
90	Les élèves venant des classes type multigrade sont moins brillants par rapport aux élèves des classes normales. Il faut supprimer les classes innovées. Il faut décharger les enseignants des nombreuses tâches (préparations de la classe surtout), car les enseignants sont épuisés en permanence.

91	Suppression des classes multigrades. Multiplier les stages de recyclage. Que les parents encadrent leurs enfants à la maison ou les suivent de près.
92	Suppression des classes multigrades et du double flux. CMG : inadaptation des emplois de temps. Ces innovations contribuent à baisser le niveau de l'enseignement. Le programme étant très vaste (grammaire au CE1 par exemple), comment pourra-t-on le respecter et bien enseigner si on n'a qu'une seule séance de 30 minutes par semaine ?
93	Réduction des effectifs. Apport de matériel didactique. Il manque sérieusement de matériel du système métrique (les poids, capacité). Le maître est obligé de tâtonner.
94	Pour améliorer la qualité de l'enseignement et les performances des élèves, il faut d'abord que l'enseignement soit dans de bonnes conditions bien entendu (financières, hébergement...). De ces conditions en découleront les autres (la conscience professionnelle, la qualité, la disponibilité, le dévouement, etc.). En plus de cela, il faut du matériel didactique pour le maître. On constate de nos jours que les maîtres passent tout leur temps à demander sinon réclamer le matériel du reste inexistant dans les inspections. Au fait, on ne sait pas exactement le rôle que jouent les services qui semblent être chargés de produire ou de distribuer le manuel scolaire. Généralement, les maîtres se servent de leurs cahiers du primaire pour donner certaines leçons.
95	Mettre les enseignants eux-mêmes dans de bonnes conditions, en veillant à la régularité du salaire et à l'augmentation. Sensibiliser les parents et les enfants.
96	La suggestion est de doter les écoles de matériel suffisant et aussi prévoir le matériel individuel. Prendre en compte et améliorer les conditions de vie du personnel des écoles, construire des logements pour rapprocher l'enseignant du milieu scolaire. Enfin, une cantine scolaire.
97	Réduction des effectifs dans les classes, apport du matériel et des documents didactiques, adaptation des programmes, former les enseignants, faire des stages de recyclage en début d'année.
98	Construire des infrastructures. Réduire les effectifs. Adapter les documents didactiques à l'enseignement. Formation des enseignants.
100	Donner la possibilité aux élèves d'avoir des livres pour s'exercer à la maison. Impliquer les parents d'avantage dans l'éducation de leurs enfants. Intéresser les élèves à toutes les activités menées à l'école. Eviter les effectifs pléthoriques.
101	Améliorer les conditions de vie des enseignants. Construire des logements pour les enseignants car les écoles sont très éloignées par rapport au chef-lieu de département.
102	Il faut songer à mettre les enseignants dans de bonnes conditions. Augmentation du salaire car il est insignifiant.
103	Permettre à chaque enfant d'avoir un livre avec lui surtout à la maison. Impliquer davantage les parents dans l'éducation de leurs enfants. Intéresser les élèves à toutes les activités menées à l'école. Eviter les effectifs pléthoriques.
104	Dotation en matériels didactiques. Encourager les élèves.

6.6.2. Pour améliorer l'enseignement du français

01	Que l'Etat laisse le choix aux parents de payer chacun son livre de lecture pour son enfant. Certains parents se disent que l'école est dotée en livres de lecture et croisent les bras.
02	Documentation pour les maîtres et pour les élèves, donner l'occasion aux élèves de s'exprimer en français par les activités culturelles ou par toute autre occasion.
03	Doter les écoles de bibliothèques pour enfants, encourager les élèves à parler le français même à la maison, avec leurs camarades en dehors de l'école. Créer un temps de dialogue, de contes en français.
04	Mettre à la disposition des maîtres et des élèves, des livres de lecture. Ouverture de bibliothèques dans toutes les écoles, encourager les enfants à ne parler que du français.
05	Que l'on revienne à l'ancien système, c'est-à-dire celui du « symbole ». Si l'enfant se rend compte qu'il sera sanctionné au cas où il parlera le mooré ou le dioula, il s'efforcera de parler français. Instauration de concours de meilleurs élèves en français dans tous les cours.
06	Doter si possible chaque école de bibliothèque, aménager un temps dans le programme pour la lecture des livres de la bibliothèque, mettre l'accent sur certaines disciplines de français : conjugaison et grammaire.
07	Produire des romans pour enfants pour susciter le goût de la lecture. Introduire des séances de lecture libre dans les classes.
08	Alléger le programme de français. Confection de documents de français adaptés, mise en place dans les écoles de bibliothèques et de salle de lecture avec des livres intéressants et adaptés.
09	Il faut une bonne méthode, une bonne application de la méthode, la motivation personnelle des élèves à apprendre.
10	Matériels de français suffisants, bonnes méthodes d'enseignement.
11	Réduire les effectifs.
12	Il faut que les enseignants soient dans de bonnes conditions matérielles et morales. Il faut arrêter le laisser-aller croissant constaté actuellement dans les écoles. Que les parents se responsabilisent davantage dans la prise en charge de l'éducation de leurs enfants. Il faut éviter les innovations suicidaires telles que le double flux rejeté par les enseignants et les parents d'élèves pour raison d'inefficacité.
13	Ouverture de bibliothèques dans les écoles.
14	Création des groupes d'étude. Multiplier le nombre de bibliothèques pour la lecture. Adapter le programme (trop vaste) de français.
15	Dès le cours préparatoire, porter l'accent sur la lecture et le langage, récitation. Ne pas permettre l'usage des langues nationales à l'école. Mettre en place une troupe théâtrale dans chaque classe pour améliorer l'expression orale. Faire des concours de rédaction.
16	Que les maîtres soient recyclés chaque année que les meilleurs élèves soient primés et les parents félicités.
17	La révision de certains manuels didactiques comme par exemple le guide de langage CP, les livres d'histoire CM1 où les dates sont souvent compromettantes pour ne citer que ceux-là. Dotation suffisante des manuels didactiques.
18	L'instauration des récompenses et des symboles. L'allègement du barrage en français.

19	Diminuer les effectifs dans les classes. Doter les écoles de matériels appropriés. Encourager les enseignants en les aidant dans l'élaboration et la facilitation des programmes.
20	Dotation de manuels, de revues de journaux pour les enfants.
21	Mettre l'accent sur l'enseignement de la lecture dès le cours préparatoire. Inciter les élèves du cours moyen à la lecture. S'appesantir sur les leçons d'orthographe, de conjugaison, de grammaire et de vocabulaire.
22	Adaptation des programmes (au CP1, programme vaste).
23	Création de bibliothèques dans les écoles. Instaurer le symbole.
24	Encourager les élèves à parler la langue française en dehors de la classe.
25	Réduction du programme du français dans les petites classes. Manque de matériel adéquat pour la concrétisation des leçons.
26	Alléger le programme en français.
27	Pour améliorer l'enseignement du français : les stages de formation, le matériel de français nécessaire.
28	Créer des bibliothèques dans les écoles. Revoir les programmes (surtout Lire au Burkina Faso).
29	Pour améliorer l'enseignement du français, il faut revoir les programmes et horaires des disciplines enseignées. Les méthodologies des emplois du temps. Il faut surtout des documents de français.
30	Revoir les programmes. Par exemple, en grammaire, on peut réserver les propositions et leurs analyses pour le secondaire. En conjugaison, le mode subjonctif, conditionnel et même l'impératif peuvent être abordés au secondaire.
31	Création de pré-scolaires dans toutes les écoles. Cela pourrait aider beaucoup à l'amélioration de l'enseignement du français.
32	L'amélioration de l'enseignement du français passe par la mise à disposition des documents adéquats aux maîtres, la formation permanente et continue des maîtres. La collaboration franche, permanente entre maîtres et parents doit être instaurée. La création d'un climat favorable en classe, à l'école, même en dehors de l'école.
33	Créer des bibliothèques enfants. Réduire le volume annuel par classe pour éviter les acquisitions superficielles de certaines notions. Recycler les maîtres en français.
34	Interdire d'utiliser les langues nationales en classe par les élèves. Multiplier les exercices qui ont concouru à la bonne graphie de la langue (grammaire, orthographe, conjugaison...). Revoir le barème de notation en orthographe (dictée) pour ne pas décourager les élèves.
35	Solliciter l'aide des parents. Encourager les élèves à s'exprimer en français.
36	Sensibiliser par les médias, communication en français à la maison avec les parents, doter les écoles de livres de contes.
37	Des manuels de français pour les élèves autres que les livres de lectures.
38	Revoir la méthode de lecture dans le CP.
39	Bien former les maîtres dans les ENEP. Inviter les élèves à parler français à l'école et même en dehors de l'école. Ouvrir des bibliothèques dans toutes les écoles pour inciter les élèves à la lecture. Stimuler les élèves à rédiger de petits textes (journal de l'école, correspondance inter-scolaire, participation des écoles au concours de lecture et de rédaction).
40	Insister sur l'enseignement du français dans les ENEP telles la conjugaison-grammaire,

	l'orthographe. Recycler les maîtres dans ces matières chaque année.
41	Pour améliorer l'enseignement du français, il faut : multiplier les exercices d'élocution, d'expression écrite, de grammaire et de toutes les autres matières de français. Proscrire les langues nationales en classes et donner des devoirs à la maison.
42	Dotation de matériels didactiques et de bibliothèques pour permettre aux élèves de se cultiver et parler régulièrement le français
43	Des livres bien illustrés entraînant le goût de la lecture. Interprétation facile des textes. Création de pré-scolaires (initiation au français).
44	Encourager les enfants à la lecture même en dehors de la classe. Créer des bibliothèques dans les écoles. Inciter les élèves à parler le français. Encourager les enfants à écrire (contes, rédaction de lettres, correspondances inter-scolaires, journal de l'école, participation au concours de lecture et récitation...).
45	Favoriser la lecture à l'école et à la maison (suivi des parents). Exiger à ce que les élèves parlent français en classe, dans la cour de l'école et même à la maison.
46	Varié les manuels de lecture, lecture en dehors des classes. Lier les séances de vocabulaire, grammaire et conjugaison. Exploiter le devoir de rédaction d'un élève sous forme de dictée. Motiver les élèves en français leur donnant des prix.
47	Retour à la méthode PPF pour l'enseignement du langage au CP.
48	Retour à la méthode PPF (méthode CLAD) qui permet aux élèves de s'exprimer couramment en français.
49	Créer des bibliothèques scolaires pour permettre aux enfants de lire. Il faut voir l'annotation de la dictée au niveau du CM2.
50	Multiplier les documents didactiques (journaux...). Interdiction de parler une autre langue que le français.
51	Former les enseignants au moins une fois par an.
52	Livres très simples à lire pour tous les niveaux dans les bibliothèques ou dans les marchés à un prix réduit.
53	L'apprentissage des règles et les restituer au moment souhaité.
54	Doter l'école d'une bibliothèque, inciter les enfants à la lecture et à l'apprentissage des leçons de grammaire, orthographe, expression orale...
55	Il faut que le maître soit bien formé.
56	Que le programme en français reçoive une modification au niveau de chaque cours à savoir CP, CE, CM ; et surtout au niveau intellectuel. Qu'on revienne à l'ancienne méthode à savoir le port de symbole (signe) lorsqu'on parle une autre langue que le français à l'école. qu'on mette un journal par cours dans lequel on retrouve des contes, des dictées, des histoires drôles, etc.
58	Que les programmes en français soient allégés et adaptés à chaque niveau de classe, que les maîtres bénéficient de recyclages permanents, qu'ils soient dotés de documents adéquats, que les classes soient moins chargées.
59	Il faut que les enseignants aient des documents adaptés aux réalités burkinabè, c'est-à-dire qu'il faut trouver des documents d'élèves qui traitent de la vie des Burkinabè.
60	Il faut réduire les effectifs, sanctionner les fautifs. Donner un livre de français à chaque élève de la classe. Sensibiliser les parents à aider les maîtres dans l'éducation des enfants.
61	Mettre l'accent sur le français dans les CP, alléger le programme de français, lire à l'école et à la maison, dicter les mots, créer des situations pour faire parler les élèves.

62	La motivation. Formation et recyclage des enseignants. Doter les écoles de matériels didactiques. Augmenter le volume temps. Amener les élèves à parler français, à lire beaucoup. Mettre l'accent sur l'enseignement des disciplines qui concourent à l'acquisition du français.
63	Je suggère la création de bibliothèques pour amener les enfants à lire plus souvent.
64	Exiger que les élèves parlent le français dans les classes dès le CP.
65	Je suggère l'emploi de l'ancienne méthode de langage (figurines, personnages), mais renouvelée.
66	Mettre à la disposition des écoles des bibliothèques.
67	Formation de tous les enseignants. Mise à la disposition des élèves de dictionnaires adaptés à leur niveau. Dotation des écoles en petit matériel de concrétisation pour les leçons de langage au cours préparatoire.
68	1) adaptation de certains manuels scolaires 2) organisation de concours en orthographe, rédaction au primaire, concours donnant des primes.
69	Initiation de nouvelles méthodes en lecture.
70	Il faut que les élèves aient suffisamment des livres de lecture, que certaines sanctions (exemple d'un minimum de sanction corporelle) soient réinstaurées dans les écoles car les élèves n'ont plus peur de leurs maîtres et ne les respectent donc plus. Ils ne parlent le français qu'en classe, n'apprennent les leçons qu'à l'école. Que les parents suivent le travail de leurs enfants (les élèves ne doivent pas enfermer leurs livres et cahiers dans les sacs à la maison).
72	Revoir les emplois de temps consacrés à la lecture dans les petites classes, revoir les programmes surchargés, obligation aux élèves de l'usage du français à l'école.
73	Pour l'enseignement du français, que les programmes soient réajustés au niveau de la classe : lecture CP1 et CP2 qu'on n'arrive jamais à terminer.
74	Edition de textes pour les élèves pour que les maîtres ne passent pas leur temps à dessiner des illustrations et des textes au tableau. Doter chaque classe de manuels de français.
75	Former les maîtres sur les techniques d'apprentissage de la lecture qui est la clé de tout l'enseignement à l'école primaire.
76	Améliorer la qualité de l'enseignement et les performances des élèves n'est pas à dissocier de l'amélioration de l'enseignement du français.
77	L'amélioration de l'enseignement du français passe nécessairement par la théorie et la pratique. Amener les élèves à s'exercer et à parler la langue, à s'exprimer, à donner ses jugements en français, à construire des phrases personnelles sans l'aide d'autrui, à écrire correctement les mots en respectant les règles grammaticales, de conjugaison, d'orthographe. Développer en eux la rédaction personnelle (correspondance). Elaborer un livre de jeux avec des images riant, des photos, car le jeu est le fort de l'enfant et il se forme mieux.
79	Distribuer des livres de lecture autres que les livres de l'IPB aux élèves pour une culture plus large.
79	Méthode de lecture et de langage à améliorer, dotation en livres de lecture.
80	Renforcer l'enseignement de l'orthographe à l'école élémentaire, revoir les horaires des disciplines en français, réduire les séances de lecture au profit des séances de grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe, accorder une place à l'expression orale.
81	Faire en sorte que chaque élève présent en classe ait son livre personnel.

82	Il faut du matériel didactique pour le maître au complet.
83	Apporter du matériel concret dans toutes les disciplines.
84	Révision du programme de lecture et de langage au CP. Dans les autres classes, revoir le programme même de français.
85	Créer des maternels pour les écoles. Le CP ne doit plus être une classe pour initier l'enfant en français.
86	Revoir le programme de français de chaque cours, doter les écoles en manuels suffisants (articles, journaux, textes du concours d'essai littéraire pour enfants...).
87	Revoir les méthodes d'enseignement si possible, revenir à l'ancienne méthode (PPF) ou enseigner avec des matériels audio-visuels.
88	Je suggère que l'Etat édite des recueils de dialogues adaptés à chaque niveau. Doter les écoles en matériel audio-visuel pour que les élèves suivent quelques émissions de la francophonie pour les tout petits.
89	Consacrer dans les emplois du temps beaucoup de temps à cette matière.
90	Il faut d'abord accorder davantage de volume horaire à l'enseignement du français. Favoriser l'expression orale. Trop d'enfants aiment parler leur langue maternelle dans la cour de l'école.
91	Doter les écoles en matériel concret ou illustration (photos...) pour faciliter la compréhension de certaines leçons comme le langage, géographie...
92	Dotation des écoles en bibliothèques, adapter les textes aux notions à découvrir : <u>h</u> amadé a un <u>h</u> abit kaki.
93	Ne sachant pas comment l'enseignement sera organisé, je suggère que des études approfondies soient menées pour ne pas étouffer les programmes scolaires qui sont d'ailleurs trop chargés.
94	Pour améliorer l'enseignement du français, il faut bien évidemment que les acteurs premiers (les maîtres) soient bien formés en français. Soient aussi les bonnes conditions ci-dessus citées. Aussi, il faut beaucoup de matériels pour les élèves et il faut que le programme soit adapté à leur milieu ou environnement.
95	Créer des centres audio-visuels dans les écoles. Multiplier les centres de lecture et d'animation culturelle.
97	Que chaque élève ait un livre de lecture. Obliger les élèves à parler français. Corriger immédiatement les enfants lorsqu'ils font une faute.
98	Fournir à chaque élève un livre de lecture. Créer des centres de lecture pour élèves. formation des enseignants dans l'enseignement du français.
99	Acquérir d'abord les connaissances dans la langue maternelle afin de faciliter l'apprentissage du français.
100	Création des écoles maternelles dans chaque localité. Exiger que les élèves s'expriment en français en classe et dans la cour de l'école. faire des concours du meilleur élève dans chaque matière en français.
101	1. mettre à la disposition des écoles une bibliothèque scolaire 2. Des dictionnaires (DVA) pour une meilleure concrétisation des leçons de langage.
102	Pour améliorer l'enseignement du français, il faut que les agents de l'enseignement soient dans de bonnes conditions de travail, c'est-à-dire augmenter leur salaire, mettre en valeur leur lieu de travail.
103	Obliger les élèves à parler surtout le français à l'école. Multiplier les exercices en français.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

6.7. PRATIQUES DES LANGUES DANS L'ENSEIGNEMENT

Pourcentages par localités et par niveaux

Enseignants	CP1	CE1	CM2
Ouagadougou	18	18	17
Koudougou	4	4	4
Réo	5	5	2
Pouni	9	9	9

♦ Ouagadougou

* FR : Français

0	1	2	3
jamais	quelquefois	souvent	très souvent

CP

langues	contextes	0	1	2	3	Total 1-3
LN	classe	39	61	0	0	83,3
	explications	6	0	6	89	88,9
	cour	0	0	94	6	88,9
	extérieur	17	56	17	11	83,3
FR	classe	6	0	61	33	94,4
	cour	11	4	28	22	94,4
	extérieur	33	11	17	39	88,9

On observe que les pratiques les plus intenses concernent les explications données par les enseignants en langue nationale en classe (fréquence 3), les discussions avec les élèves en français en dehors de l'école (fréquence 3), les discussions en LN dans la cour de récréation (fréquence 2), les discussions en français en classe ou dans la cour de récréation (fréquence 2) et les discussions en LN en classe ou en dehors de l'école (fréquence 1). Mais les résultats au CM2 et au CE1 sont différents.

CE

langues	contextes	0	1	2	3	Total 1-3
LN	classe	44	33	11	11	55,6
	explications	0	0	22	78	88,9
	cour	33	61	6	0	66,7
	extérieur	22	67	11	0	77,8
FR	classe	6	11	50	33	100
	cour	22	39	22	17	94,4
	extérieur	6	28	28	39	77,8

CM

langues	contextes	0	1	2	3	Total 1-3
LN	classe	59	29	6	6	41,2
	explications	0	6	6	88	64,7
	cour	41	41	2	0	58,8
	extérieur	67	18	18	0	35,3
FR	classe	0	18	3	53	100
	cour	18	35	18	29	100
	extérieur	12	0	41	47	82,4

♦ Koudougou

CP

langues	contextes	0	1	2	3	Total 1-3
LN	classe	25	0	75	0	75
	explications	0	25	0	75	100
	cour	25	25	25	25	100
	extérieur	25	50	25	0	100
FR	classe	25	0	50	25	100
	cour	25	25	25	25	75
	extérieur	0	25	25	50	100

Les explications en LN en classe (fréquence 3), les discussions en français à l'extérieur (fréquence 3), les discussions en LN ou en français en classe (fréquence 2) et les discussions en LN à l'extérieur (fréquence 1) apparaissent comme les pratiques les plus courantes. À Koudougou également, les cours n'ont pas les mêmes pratiques.

CE

langues	contextes	0	1	2	3	Total 1-3
LN	classe	0	25	25	50	100
	explications	0	0	0	100	100
	cour	25	50	25	0	75
	extérieur	50	50	0	0	50
FR	classe	0	0	50	50	100
	cour	0	50	0	50	100
	extérieur	0	25	50	25	100

CM

langues	contextes	0	1	2	3	Total 1-3
LN	classe	50	50	0	0	50
	explications	0	0	0	100	75
	cour	50	25	25	0	50
	extérieur	25	75	0	0	75
FR	classe	0	0	75	25	100
	cour	0	75	25	0	100
	extérieur	0	0	75	25	100

♦ Réo

CP

langues	contextes	0	1	2	3	Total 1-3
LN	classe	20	20	40	20	80
	explications	0	20	20	60	100
	cour	20	40	0	40	80
	extérieur	0	40	20	40	100
FR	classe	0	20	60	20	100
	cour	0	20	80	0	100
	extérieur	40	20	20	20	60

Les explications en LN en classe (fréquence 3), les discussions en LN dans la cour de récréation ou en dehors de l'école (fréquence 3 et 1), les discussions en LN en classe (fréquence 2) et les discussions en français en classe ou dans la cour de récréation (fréquence 2) sont plus déclarées. La situation est par contre différente dans les autres cours.

CE

langues	contextes	0	1	2	3	Total 1-3
LN	classe	40	40	0	20	60
	explications	20	0	40	40	60
	cour	40	20	20	20	60
	extérieur	60	20	0	20	60
FR	classe	0	60	20	20	100
	cour	40	0	40	20	100
	extérieur	0	20	40	40	60

CM

langues	contextes	0	1	2	3	Total 1-3
LN	classe	100	0	0	0	0
	explications	0	0	0	100	100
	cour	100	0	0	0	0
	extérieur	100	0	0	0	0
FR	classe	0	50	0	50	100
	cour	0	0	50	50	100
	extérieur	0	0	50	50	100

♦ Pouni

CP

langues	contextes	0	1	2	3	Total 1-3
LN	classe	11	56	11	22	88,9
	explications	0	11	22	67	77,8
	cour	11	44	33	11	88,9
	extérieur	33	56	0	11	66,7
FR	classe	11	11	33	44	100
	cour	22	11	33	33	88,9
	extérieur	22	44	11	22	77,8

Les explications en LN en classe (fréquence 3), les discussions en français en classe ou dans la cour de récréation (fréquence 3 et 2), les discussions en LN en classe, dans la cour de récréation ou à l'extérieur (fréquence 1) ainsi que les discussions en français à l'extérieur (fréquence 1) sont plus fréquentes. Mais ailleurs, les pratiques sont autres.

CE

langues	contextes	0	1	2	3	Total 1-3
LN	classe	0	56	44	0	55,6
	explications	0	0	11	89	66,7
	cour	33	33	22	11	66,7
	extérieur	22	44	22	11	77,8
FR	classe	0	11	11	78	100
	cour	0	33	33	33	100
	extérieur	0	22	44	33	100

CM

langues	contextes	0	1	2	3	Total 1-3
LN	classe	56	33	0	11	44,4
	explications	0	0	22	78	33,3
	cour	67	22	11	0	33,3
	extérieur	56	33	11	0	44,4
FR	classe	11	11	33	44	100
	cour	33	33	11	22	88,9
	extérieur	0	22	11	67	66,7

Dans chaque localité, malgré des aspects communs, les pratiques linguistiques ne sont pas les mêmes d'un niveau d'étude à l'autre.

6.8. PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EN CLASSE

Résultats par localités et par niveaux (en pourcentages)

- E occasions qu'ont les élèves de demander des éclaircissements en classe
 Q occasions qu'ont les élèves de poser des questions en classe
 D occasions qu'ont les élèves de discuter entre eux en classe
 C occasions qu'a le maître de corriger les élèves lorsqu'ils commettent des fautes de langage.

Ouagadougou

	CP1				CE1				CM2			
	E	Q	D	C	E	Q	D	C	E	Q	D	C
0	72	50	11	11	61	50	17	11	29	12	6	35
1	11	28	33	33	33	17	33	67	53	59	41	47
2	17	17	17	44	6	28	17	17	12	24	18	12
3	0	6	39	11	0	6	33	6	6	6	35	6

Koudougou

	CP1				CE1				CM2			
	E	Q	D	C	E	Q	D	C	E	Q	D	C
0	100	50	50	25	100	25	0	0	50	75	0	25
1	0	50	0	0	0	75	0	75	50	0	100	50
2	0	0	25	75	0	0	75	0	0	25	0	25
3	0	0	25	0	0	0	25	25	0	0	0	0

Réo

	CP1				CE1				CM2			
	E	Q	D	C	E	Q	D	C	E	Q	D	C
0	40	40	20	0	60	60	20	40	0	0	0	0
1	40	20	40	20	0	20	20	0	0	0	100	100
2	0	20	40	40	40	20	40	40	0	0	0	0
3	20	20	0	40	0	0	20	20	100	100	0	0

Pouni

	CP1				CE1				CM2			
	E	Q	D	C	E	Q	D	C	E	Q	D	C
0	56	56	11	22	67	44	0	33	56	11	11	67
1	44	33	56	44	33	33	44	22	44	67	11	22
2	0	0	11	33	0	22	33	44	0	11	56	11
3	0	11	22	0	0	0	22	0	0	11	22	0

Partout, les niveaux d'étude accusent aussi bien des ressemblances que des différences quant aux pratiques pédagogiques.

ANNEXE 7

PRATIQUE DU FRANÇAIS PAR LES ÉLÈVES

- 7.1. Pratiques du français par les élèves de CM2
- 7.2. Pratiques du français par les élèves de CE1
- 7.3. Principaux problèmes des scolaires
- 7.4. Discussion, participation, suivi, aide
- 7.5. Pratiques du français par les scolaires
- 7.6. Observations faites sur des élèves

7.1. PRATIQUE DU FRANÇAIS PAR LES ÉLÈVES DE CM2

Enquêteur : N° de l'enquête : Date :

Lieu de l'enquête :

[1] NOM et Prénom :

[2] Sexe : [a] masculin [b] féminin

[3] Année de naissance : Âge :

[4] Lieu de naissance

Village :

Département :

Province :

[5] Lieu de résidence

Village :

Département :

Province :

[6] As-tu séjourné plus de six mois en dehors de ton lieu de naissance et de résidence ? oui / non

Si oui, où ? Combien de temps ?

[7] Niveau scolaire :

[8] Classes redoublées :

[9] Groupe ethnique du père.....

[10] Groupe ethnique de la mère

[11] Langues parlées par les parents

	L1	L2	L3	L4
père				
mère				

[12] Première langue parlée par l'enquêté (é) :

[13] Degrés de compétence dans les langues parlées (langues premières et langues secondes)

	langues	très bien	bien	un peu
L1				
L2				
L3				
L4	français			

[14] Dans quelles circonstances entends-tu parler le français ?

	très souvent	souvent	parfois	jamais
en famille				
dans la cour				
au marché				
entre amis				
en écoutant la radio				

[15] Dans quelles circonstances parles-tu le français ?

	très souvent	souvent	parfois	jamais
en famille				
dans la cour				
au marché				
entre amis				

[16] Quelles sortes de documents lis-tu en français ?

	très souvent	souvent	parfois	jamais
des lettres (que tu reçois)				
des lettres que tu lis pour les autres				
des journaux				
des livres d'école				
d'autres livres				

[17] Pratique du français

	très bien	bien	avec difficulté	Pas du tout
tu le comprends				
tu le parles				
tu le lis				
tu l'écris				

[18] Est-ce que tu sais lire et écrire dans une (autre) langue ? [a] oui, [b] non.

Si oui, dans quelle langue ?

[19] Quels sont les principaux problèmes que tu rencontres à l'école ?

moyens :

distance :

santé :

relations :

[20] Notes aux deux premières compositions de l'année 1999-2000

Matières	1er trimestre	2ème trimestre	Moyenne
Total			
Moyenne			

[21] Qu'est-ce qui est le plus difficile pour toi à l'école ?

.....
.....
.....

[22] Expressions

	très souvent	souvent	quelquefois	jamais
As-tu l'occasion de t'exprimer en classe ?				
Le maître discute-t-il avec toi de tes problèmes ?				
Demandes-tu des explications au maître ?				
Est-ce que tu discutes avec les autres élèves ?				
Est-ce quelqu'un t'aide à la maison ?				

[23] Observations

.....
.....
.....

7.2. PRATIQUE DU FRANÇAIS PAR LES ÉLÈVES DE CE1

Enquêteur : N° de l'enquête : Date :

Province : Département :

Ville ou village : Quartier :

[1] NOM et Prénom :

[2] Sexe : [a] masculin [b] féminin

[3] Année de naissance : Âge :

[4] Classes redoublées.....

[5] Dans quelles circonstances entends-tu le français parler ?

	très souvent	souvent	parfois	jamais
en famille				
dans la cour				
au marché				
entre amis				
en écoutant la radio				

[6] Dans quelles circonstances parles-tu le français ?

	très souvent	souvent	parfois	jamais
en famille				
dans la cour				
au marché				
entre amis				

[7] Quels sont les principaux problèmes que tu rencontres à l'école ?

moyens :

distance :

santé :

relations :

[8] Notes aux deux premières compositions de l'année 1999-2000

Matières	1er trimestre	2ème trimestre	Moyenne
Total			
Moyenne			

[9] Qu'est-ce qui est le plus difficile pour toi à l'école ?

.....

.....

.....

[10] Expressions

	très souvent	souvent	quelquefois	jamais
As-tu l'occasion de t'exprimer en classe ?				
Le maître discute-t-il avec toi de tes problèmes ?				
Demandes-tu des explications au maître ?				
Est-ce que tu discutes avec les autres élèves ?				
Est-ce quelqu'un t'aide à la maison ?				

[11] Observations

.....

.....

.....

7.3. PRINCIPAUX PROBLÈMES DES SCOLAIRES

Résultats par localités et par niveaux (en pourcentages)

0	n'a pas de problèmes
1	a des problèmes

Ouagadougou

Réponses	CE1			CM2		
	Moyens	Matières	Distances	Moyens	Matières	Distances
0	62,2	43,3	73,6	55	45,6	76,9
1	37,8	56,7	26,4	45	54,4	23,1

Koudougou

Réponse	CE1			CM2		
	Moyens	Matières	Distances	Moyens	Matières	Distances
0	97,5	40	91,3	73,8	35	85
1	2,5	60	8,8	26,3	65	15

Réo

Réponses	CE			CM2		
	Moyens	Matières	Distances	Moyens	Matières	Distances
0	84,8	59,6	96	92,7	37,8	87,8
1	15,2	40,4	4	7,3	62,2	12,2

Pouni

Réponses	CE1			CM2		
	Moyens	Matières	Distances	Moyens	Matières	Distances
0	83,9	61	89,3	77,7	29,6	88,3
1	16,1	39	10,7	22,3	70,4	11,7

Les points de vue des scolaires quant aux principaux problèmes sont relativement partagés.

7.4. DISCUSSIONS, PARTICIPATION, SUIVI, AIDE

Résultats par localités et par niveaux (en pourcentages)

Ouagadougou

0	jamais
1	quelquefois
2	souvent
3	très souvent

CE1

Fréquences	Discussions	Participation	Suivi	Aide
0	14,7	27,1	11,1	9,7
1	51,1	48,9	88,9	45,6
2	33,3	23,8	0	43,6
3	0	0	0	0,8

CM2

Fréquences	Discussions	Participation	Suivi	Aide
0	6,1	14,3	0	27,8
1	35,6	41,7	84,2	30
2	57,5	44,3	15,8	42,5
3	0	0	0	0

Koudougou

CE1

Fréquences	Discussions	Participation	Suivi	Aide
0	0	44,4	36,3	37,5
1	100	53,1	61,3	36,3
2	0	2,5	2,5	26,3
3	0	0	0	0

CM2

Fréquences	Discussions	Participation	Suivi	Aide
0	0	3,3	38,8	47,5
1	98,8	60,6	61,3	38,8
2	1,3	6,3	0	13,8
3	0	0	0	0

Réo

CE1

Fréquences	Discussions	Participation	Suivi	Aide
0	2	44,9	24,2	65,7
1	98	49,5	75,8	25,3
2	0	5,6	0	9,1
3	0	0	0	0

CM2

Fréquences	Discussions	Participation	Suivi	Aide
0	0	36,6	14,6	80,5
1	100	56,1	85,4	14,6
2	0	7,3	0	4,9
3	0	0	0	0

Pouni

CE

Fréquences	Discussions	Participation	Suivi	Aide
0	4,8	47,9	34,5	67,3
1	95,2	50,3	64,9	31
2	0	1,8	0,6	1,2
3	0	0	0	0,6

CM2

Fréquences	Discussions	Participation	Suivi	Aide
0	11,7	34,9	33	0,3
1	88,3	64	66,5	98,9
2	0	1,1	0,6	1,1
3	0	0	0	0

De façon générale, les rapprochements entre les cours sont importants.

7.5. PRATIQUES DU FRANÇAIS PAR LES SCOLAIRES

Pourcentages de réponses par questions et par niveaux

Dans les tableaux suivants, la première ligne représente les neuf questions posées au CE1 ou les 18 questions posées au CM2. La première colonne représente les quatre possibilités de réponse.

0	jamais, pas du tout ou très mal
1	quelquefois, quelques difficultés ou assez bien
2	souvent ou bien
3	très souvent ou très bien

♦ Ouagadougou

CE1

R \ Q	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	35,3	34,7	62,8	52,5	93,1	62,2	51,1	89,4	59,2
1	43,3	39,4	26,4	30,8	5,6	25,6	34,4	7,5	26,5
2	21,4	25,8	10,8	16,7	6,9	12,2	48,9	3,1	14,5
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0

CM2

R \ Q	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
0	33,3	20,3	64,7	35	64,7	53,1	27,2	84,7	38,6	82,2	63,1	82,8	9,4	71,7	0	0	0	0,8
1	36,4	45	21,9	37,2	19,1	27,5	45,6	10	40	9,7	25,6	11,9	41,4	14,4	81,1	74,2	36,9	43,6
2	30,3	35	13,6	28,1	16,4	19,7	27,5	5,6	21,7	8,3	11,7	5,3	41,3	12,5	12,5	14,4	28,1	22,5
3	0,3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,3	8,1	1,7	6,4	11,4	35	33,3

♦ Koudougou

CE1

R \ Q	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	63,3	58,8	98,8	63,8	23,8	62,5	61,3	98,8	63,8
1	28,8	41,3	1,3	36,3	42,5	31,3	38,8	1,3	36,3
2	5	0	0	0	31,3	3,8	0	0	0
3	2,5	0	0	0	2,5	2,5	0	0	0

CM2

R \ Q	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
0	37,5	26,3	86,3	33,8	8,8	38,8	28,8	83,8	31,3	63,8	68,8	80	30	68,8	0	0	0	2,5
1	43,8	67,5	12,5	52,5	53,8	47,5	60	12,5	55	36,3	30	20	56,3	28,8	77,5	71,3	51,3	80
2	18,8	6,3	1,3	12,5	32,5	13,8	10	3,8	12,5	0	1,3	0	12,5	2,5	21,3	27,5	47,5	17,5
3	0	0	0	1,3	5	0	1,3	0	1,3	0	0	0	1,3	0	1,3	1,3	1,3	0

♦ Réo

CE1

R \ Q	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	75,8	68,7	100	66,7	45,5	77,8	62,6	100	67,7
1	24,2	31,3	0	33,3	49,5	22,2	37,4	0	32,3
2	0	0	0	0	5,1	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0

CM2

R \ Q	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
0	68,3	43,9	100	56,1	12,2	63,4	29,3	100	53,7	80,5	85,4	82,9	43,9	95,1	0,2	2,4	2,4	2,4
1	29,3	56,1	0	43,9	65,9	31,7	68,3	0	46,3	19,5	14,6	17,1	48,8	4,9	87,8	65,9	53,7	85,4
2	2,4	0	0	0	22	2,4	2,4	0	0	0	0	0	7,3	0	9,8	31,7	39	12,2
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4,9	0

♦ Pouni

CE1

R \ Q	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	72,6	6	92,9	47	62,5	76,2	11,3	99,4	56
1	27,4	93,5	7,1	53	37,5	23,8	88,1	0,6	43,5
2	0	0,6	0	0	0	0	1,2	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0,6

CM2

R \ Q	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
0	53,6	1,7	100	38	46,4	52	5	98,3	28,5	78,8	67	95	41,9	91,1	10,1	8,9	8,9	9,5
1	41,3	92,7	0	57,5	40,2	43,6	87,2	1,7	65,4	20,7	33	5	56,4	8,4	78,2	76,5	70,4	88,3
2	3,4	4,5	0	4,5	13,4	1,7	0	0	0	0,6	0	0	1,7	0,6	11,7	14,5	20,7	2,2
3	1,7	1,1	0	0	0	2,8	7,8	0	6,1	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Dans les différentes localités, les scolaires au CM2 n'ont pas les mêmes pratiques du français par rapport à leurs cadets dans les cours inférieurs (questions 1 – 9).

7.6. OBSERVATIONS FAITES SUR DES ÉLÈVES

N°	Niveau	Sexe	Localités	
1	CE1	F	Koudougou	Famille lettrée et aisée.
2	CE1	F	Koudougou	"Je ne dis pas à la maîtresse que je n'ai pas compris parce que j'ai peur d'elle, j'ai honte".
3	CE1	F	Koudougou	"Je parle le français avec un jeune voisin à la maison. Mon père s'occupe de ma scolarité, mais c'est surtout mes frères qui s'en chargent".
4	CE1	F	Koudougou	Mère décédée, père en Côte d'Ivoire.
5	CE1	F	Koudougou	"Mon père est à Ouaga, ma mère est à Kaya".
6	CE1	F	Koudougou	Parents décédés.
7	CE1	F	Koudougou	Père décédé.
8	CE1	F	Koudougou	Père décédé.
9	CE1	F	Koudougou	Père décédé.
10	CE1	F	Koudougou	Père en Côte d'Ivoire.
11	CE1	F	Koudougou	Père en Côte d'Ivoire.
12	CE1	G	Koudougou	"Mes parents sont à Gaoua. Je vis chez ma grand-mère".
13	CE1	G	Koudougou	"Mes parents sont tous en Côte d'Ivoire. Je vis chez ma grand-mère".
14	CE1	G	Koudougou	Père décédé.
15	CE1	G	Koudougou	"Mon père m'aide à apprendre mes leçons mais c'est en mooré qu'il me parle".
16	CE1	G	Koudougou	Parents à Yako.
17	CE1	G	Koudougou	Parents décédés.
18	CE1	G	Koudougou	Parents décédés. "J'ai parfois faim. Je vis chez mon oncle".
19	CE1	G	Koudougou	Parents en Côte d'Ivoire.
20	CE1	G	Koudougou	Père en Côte d'Ivoire.
21	CM2	F	Koudougou	A un répétiteur.
22	CM2	F	Koudougou	"Il me manque des livres, un répétiteur me suit à la maison".
23	CM2	F	Koudougou	Le père réside à Fada, la mère à Koudougou. "Mon mal de ventre m'empêche de manger suffisamment".
24	CM2	F	Koudougou	Mère au Nigeria.
25	CM2	F	Koudougou	Parents à Ouagadougou.
26	CM2	F	Koudougou	Parents sont en Côte d'Ivoire.
27	CM2	F	Koudougou	"Mon père est décédé. Ma mère s'est remariée en Côte d'Ivoire. Elle ne vit plus avec nous. Je vis chez mon frère aîné.
28	CM2	F	Koudougou	Parents à Ouaga.
29	CM2	F	Koudougou	Parents décédés.
30	CM2	F	Koudougou	Parents décédés.
31	CM2	F	Koudougou	Parents en Côte d'Ivoire.
33	CM2	F	Koudougou	Père à Ouaga.
34	CM2	F	Koudougou	Père décédé.
35	CM2	F	Koudougou	Père décédé.
36	CM2	F	Koudougou	"Père décédé. Je vis chez ma sœur, je travaille trop à la maison. Cela me fatigue".
37	CM2	F	Koudougou	Père en Côte d'Ivoire.
38	CM2	F	Koudougou	Père en Côte d'Ivoire.
39	CM2	F	Koudougou	"Quand je ne comprends pas, je demande à ma copine. Mais quand elle ne comprend pas quelque chose, elle le dit au maître".

40	CM2	G	Koudougou	"Je demande plutôt à mes camarades de classe quand je ne comprends pas".
41	CM2	G	Koudougou	Mère en Côte d'Ivoire.
42	CM2	G	Koudougou	Parents à Bobo, est à la charge de sa grand-mère.
43	CM2	G	Koudougou	Parents à Ouaga.
44	CM2	G	Koudougou	Parents décédés.
45	CM2	G	Koudougou	Parents en Côte d'Ivoire.
46	CM2	G	Koudougou	Père décédé.
47	CM2	G	Koudougou	Père décédé.
48	CM2	G	Koudougou	Père décédé.
49	CM2	G	Koudougou	Père décédé.
50	CM2	G	Koudougou	Père décédé.
51	CM2	G	Koudougou	Père en Côte d'Ivoire.
52	CM2	G	Koudougou	Père en Côte d'Ivoire.
53	CM2	G	Koudougou	Père réside en Côte d'Ivoire.
54	CM2	G	Koudougou	"Quand je ne comprends pas quelque chose, je demande à mon camarade".
55	CM2	G	Koudougou	S'occupe de volaille.
56	CE1	F	Ouagadougou	Aidée par sa sœur aînée.
57	CE1	F	Ouagadougou	Sérieuses difficultés de compréhension et d'expression.
58	CE1	F	Ouagadougou	Sérieuses difficultés de compréhension et d'expression.
59	CE1	F	Ouagadougou	Graves difficultés d'expression.
60	CE1	G	Ouagadougou	A un répétiteur.
61	CE1	G	Ouagadougou	"Ma famille est pauvre. C'est plutôt à mes camarades que je demande des explications".
62	CE1	G	Ouagadougou	Même en langue maternelle, il ne lui a pas été facile de répondre aux questions.
63	CE1	G	Ouagadougou	"Mon père n'a pas d'argent".
64	CE1	G	Ouagadougou	N'arrive pas à s'exprimer en français ou à comprendre ce qui est dit dans la langue.
65	CE1	G	Ouagadougou	Parents en Côte d'Ivoire.
66	CM2	F	Ouagadougou	S'est bien exprimé en français.
67	CM2	F	Ouagadougou	A un répétiteur.
68	CM2	F	Ouagadougou	A un répétiteur.
69	CM2	F	Ouagadougou	"Les activités domestiques me fatiguent".
70	CM2	F	Ouagadougou	"Les activités ménagères font que je ne dors pas assez".
71	CM2	F	Ouagadougou	"Mes occupations domestiques me fatiguent mais ne m'empêchent pas d'apprendre mes leçons à la maison".
72	CM2	F	Ouagadougou	Parents à Bobo.
73	CM2	F	Ouagadougou	Parents en Côte d'Ivoire.
74	CM2	F	Ouagadougou	Parents en Côte d'Ivoire.
75	CM2	F	Ouagadougou	Père à Ouaga.
76	CM2	F	Ouagadougou	Père décédé.
77	CM2	F	Ouagadougou	Père décédé.
78	CM2	F	Ouagadougou	Père décédé.
79	CM2	F	Ouagadougou	S'exprime bien en français.
80	CM2	G	Ouagadougou	"Dans le village-là, si tu parles français, on dit que tu fais le malin".
81	CM2	G	Ouagadougou	Parents à Ouaga.
82	CM2	G	Ouagadougou	Parents à Ouaga.
83	CM2	G	Ouagadougou	Parents en Côte d'Ivoire.
84	CM2	G	Ouagadougou	Père à Ouaga, mère à Saaba.
85	CM2	G	Ouagadougou	Père décédé.

86	CM2	G	Ouagadougou	Père décédé.
87	CM2	G	Ouagadougou	Père décédé, maman remariée à ouaga, vit chez son oncle maternel. "C'est moi-même qui paie mes fournitures. Je ramasse du sable pendant les pluies et je le vends".
88	CM2	G	Ouagadougou	Père en Côte d'Ivoire.
89	CM2	G	Ouagadougou	Père en côte d'Ivoire, mère à Ouaga
90	CM2	G	Ouagadougou	"Quand je ne comprends pas quelque chose, je demande à mon voisin de table".
91	CE1	F	Pouni	A été incapable de répondre en français.
92	CE1	F	Pouni	Aidée par un frère collégien.
93	CE1	F	Pouni	Aidée par son frère aîné.
94	CE1	F	Pouni	Elèves craintif.
95	CE1	F	Pouni	Elle n'a que le français comme langue commune à ses camarades et à elle.
96	CE1	F	Pouni	"Je suis les bœufs les jeudis et les samedis".
97	CE1	F	Pouni	Mère décédée.
98	CE1	F	Pouni	Parents à Ouaga.
99	CE1	F	Pouni	Parents en Côte d'Ivoire.
100	CE1	F	Pouni	Parents en Côte d'Ivoire.
101	CE1	F	Pouni	Père décédé.
102	CE1	F	Pouni	Père décédé.
103	CE1	F	Pouni	Père décédé.
104	CE1	F	Pouni	Père décédé.
105	CE1	G	Pouni	"L'école est difficile".
106	CE1	G	Pouni	"L'école est difficile".
107	CE1	G	Pouni	Aide son frère au moulin ou à la boutique les jeudis et les dimanches.
108	CE1	G	Pouni	"C'est ma mère qui fait les dépenses".
109	CE1	G	Pouni	Dort en classe.
110	CE1	G	Pouni	Dort en classe.
111	CE1	G	Pouni	Enfant bénéficiant de bonnes conditions socio-familiales.
112	CE1	G	Pouni	"J'ai été inscrit au CP à 11 ans".
113	CE1	G	Pouni	"Je suis les bœufs de mon père les jeudis et les samedis et cela me fatigue".
114	CE1	G	Pouni	"Les cours durent si bien que je dors en classe après la récréation".
115	CE1	G	Pouni	Les discussions extra-classe entre élèves portent sur les rêves, les moments de peur.
116	CE1	G	Pouni	"Les élèves me frappent".
117	CE1	G	Pouni	Mère décédée.
118	CE1	G	Pouni	Ne parle en classe que quand le maître l'interroge.
119	CE1	G	Pouni	Ne parle en en classe que quand le maître l'interroge .
120	CE1	G	Pouni	Parents à Ouaga.
121	CE1	G	Pouni	Parents à Ouaga.
122	CE1	G	Pouni	Parents en Côte d'Ivoire.
123	CE1	G	Pouni	Père décédé.
124	CE1	G	Pouni	Père décédé.
125	CE1	G	Pouni	Père décédé.
126	CE1	G	Pouni	Père décédé.
127	CE1	G	Pouni	Père décédé.
128	CE1	G	Pouni	Père francophone.
129	CE1	G	Pouni	Très tôt orphelin. "Je n'ai pas connu mes parents, c'est ma tante qui paie mes fournitures".

130	CE1	G	Pouni	Un jeune oncle lui parle de temps en temps en français, de même que des vendeurs connaissant les rudiments de la langue.
131	CE2	G	Pouni	Abandonné à lui-même.
132	Cm1	F	Pouni	"Ma mère seule s'occupe de ma scolarité".
133	CM1	F	Pouni	"Les activités domestiques me fatiguent".
134	CM1	F	Pouni	"Les travaux domestiques m'empêchent de bien travailler à l'école".
135	CM1	F	Pouni	Orphelin de père.
136	CM1	F	Pouni	Père décédé, mère en côte d'Ivoire.
137	CM1	G	Pouni	"Je suis parfois fatigué avant midi".
138	CM1	G	Pouni	"Je suis parfois fatigué et je ne suis pas bien les cours".
139	CM2	F	Pouni	Bergère les jeudis et samedis.
140	CM2	F	Pouni	Dort en classe, orphelin de mère.
141	CM2	F	Pouni	Expression passable, difficultés de répondre aux questions en français.
142	CM2	F	Pouni	"Je travaille beaucoup pour ma mère".
143	CM2	F	Pouni	"Les activités domestiques font qu'il me manque de temps pour apprendre mes leçons la nuit".
144	CM2	F	Pouni	Les discussions extra-classe entre élèves portent sur des sujets divers : raconter un rêve, parler de ce qui s'est passé en classe ou de faits du milieu...
145	CM2	F	Pouni	"Les travaux domestiques m'empêchent d'apprendre mes leçons".
146	CM2	F	Pouni	Mère décédée, père en côte d'Ivoire.
147	CM2	F	Pouni	"On a honte de dire au maître qu'on n'a pas compris".
148	CM2	F	Pouni	Orphelin.
149	CM2	F	Pouni	Parents à Ouaga.
150	CM2	F	Pouni	Parents décédés.
151	CM2	F	Pouni	Parents en Côte d'Ivoire.
152	CM2	F	Pouni	Parents en Côte d'Ivoire.
153	CM2	F	Pouni	Père décédé.
154	CM2	F	Pouni	Père décédé.
155	CM2	F	Pouni	Père décédé.
156	CM2	F	Pouni	Père décédé.
157	CM2	F	Pouni	Père décédé.
158	CM2	F	Pouni	Père décédé.
159	CM2	F	Pouni	Père décédé.
160	CM2	F	Pouni	Père décédé.
161	CM2	F	Pouni	Père décédé.
162	CM2	F	Pouni	Père décédé.
163	CM2	F	Pouni	Père décédé, mère à Bobo.
164	CM2	F	Pouni	père décédé, mère s'occupe de la scolarité.
165	CM2	F	Pouni	Père décédé, oncle s'occupe de la scolarité.
166	CM2	F	Pouni	Père ne participe jamais aux réunions.
167	CM2	G	Pouni	Les journées de classe sont longues.
168	CM2	G	Pouni	Baisse de niveau depuis le départ de son père en Côte d'Ivoire.
169	CM2	G	Pouni	Dort en classe.
170	CM2	G	Pouni	"Entre élèves, on se raconte les événements, les moments de peur vécus en brousse, etc.".
171	CM2	G	Pouni	Il n'y a pas de journaux dans le village.
172	CM2	G	Pouni	"J'ai faim".
173	CM2	G	Pouni	"Ma mère est décédée en Côte d'Ivoire en 1995. Au village, c'est

				mon grand-père qui s'occupe de moi. Mon père envoie de l'argent pour moi".
174	CM2	G	Pouni	Mère décédée.
175	CM2	G	Pouni	"Mon frère aîné, fonctionnaire à Tenkodogo, s'occupe de ma scolarité".
176	CM2	G	Pouni	"On bavarde sur les attitudes des femmes qui préparent la cantine".
177	CM2	G	Pouni	Parents décédés.
178	CM2	G	Pouni	Parents en Côte d'Ivoire.
179	CM2	G	Pouni	Parents en Côte d'Ivoire.
180	CM2	G	Pouni	Père décédé.
181	CM2	G	Pouni	Père décédé.
182	CM2	G	Pouni	Père décédé.
183	CM2	G	Pouni	Père décédé.
184	CM2	G	Pouni	Père décédé.
185	CM2	G	Pouni	Père décédé.
186	CM2	G	Pouni	Père décédé.
187	CM2	G	Pouni	Père décédé.
188	CM2	G	Pouni	Père décédé.
189	CM2	G	Pouni	Père décédé.
190	CM2	G	Pouni	Père décédé, mère en côte d'Ivoire.
191	CM2	G	Pouni	Père décédé, mère remariée.
192	CM2	G	Pouni	Père ne participe jamais aux réunions.
193	Ce1	F	Réo	Parents en Côte d'Ivoire.
194	CE1	F	Réo	Père à Koudougou.
195	CE1	F	Réo	Père décédé.
196	CE1	F	Réo	Père décédé.
197	CE1	F	Réo	Père décédé.
198	CE1	F	Réo	Père décédé.
199	CE1	F	Réo	Père décédé.
200	CE1	F	Réo	Père en Côte d'Ivoire.
201	CE1	G	Réo	Aidé par sa sœur.
202	CE1	G	Réo	Mère décédée.
203	CE1	G	Réo	Mère décédée.
204	CE1	G	Réo	Mère décédée, ne mange pas à sa faim.
205	CE1	G	Réo	Ne mange pas à sa faim.
206	CE1	G	Réo	Parents à Koudougou.
207	CE1	G	Réo	Parents décédés.
208	CE1	G	Réo	Père décédé.
209	CE1	G	Réo	Père décédé.
210	CE1	G	Réo	Père décédé.
211	CE1	G	Réo	Père décédé.
212	CE1	G	Réo	Père décédé, mère en Côte d'Ivoire.
213	CE1	G	Réo	Père décédé, mère mariée hors de la famille.
214	CE1	G	Réo	Père en Côte d'Ivoire.
215	CE1	G	Réo	Père en Côte d'Ivoire.
216	CE1	G	Réo	Père en Côte d'Ivoire.
217	CE1	G	Réo	Père en Côte d'Ivoire.
217	CE2	F	Réo	Père décédé.
218	CM2	F	Réo	« Parents décédés, a faim ».
219	CM2	F	Réo	Parents en Côte d'Ivoire.
220	CM2	F	Réo	Parents en Côte d'Ivoire.

221	CM2	F	Réo	Parents en Côte d'Ivoire.
222	CM2	F	Réo	Père à Abidjan.
223	CM2	F	Réo	Père décédé.
224	CM2	F	Réo	Père décédé.
225	CM2	F	Réo	Père décédé.
226	CM2	F	Réo	Père décédé, mère en côte d'Ivoire.
227	CM2	F	Réo	Père en Côte d'Ivoire.
228	CM2	F	Réo	Père en Côte d'Ivoire.
229	CM2	F	Réo	Père en côte d'Ivoire, élève malade.
230	CM2	G	Réo	Parents décédés.
231	CM2	G	Réo	Parents en Côte d'Ivoire.
232	CM2	G	Réo	Parents en Côte d'Ivoire.
233	CM2	G	Réo	Père décédé.
234	CM2	G	Réo	Père décédé.
235	CM2	G	Réo	Père décédé.
236	CM2	G	Réo	Père décédé.
237	CM2	G	Réo	Père en Côte d'Ivoire.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

ANNEXE 8

ENQUÊTE AUPRÈS DES JEUNES DÉSCOLARISÉS

MOTIFS DE DÉSCOLARISATION

CODESRIA - BIBLIOTHÈQUE

ENQUÊTE AUPRÈS DES JEUNES DÉSCOLARISÉS

N° Date et lieu de l'enquête :

[01] Sexe : (a) masculin, (b) féminin

[02] Année de naissance : Age :

[03] Lieu de naissance : (a) milieu rural, (b) milieu urbain

- Village ou quartier :
- Arrondissement ou ville :
- Département : Province :

[04] Lieu de résidence : (a) milieu rural, (b) milieu urbain

- Village ou quartier :
- Arrondissement ou ville :
- Département : Province :

[05] As-tu vécu dans une grande ville du Burkina Faso (Ouagadougou ou Bobo Dioulasso) ?
(a) oui, (b) non. Si oui, combien de temps y as-tu habité ?

[06] As-tu effectué des séjours en dehors du Burkina Faso : (a) oui, (b) non. Si oui
(1) dans quels pays ?.....
(2) combien de temps ?.....

[07] Groupe ethnique du père:

[08] Groupe ethnique de la mère :

[09] Profession ou activité du père :

[10] Profession ou activité de la mère :

[11] Niveau scolaire le plus élevé du père : (a) néant, (b)

[12] Le père	sait lire	sait écrire
(a) français
(b)
(c)

[13] Niveau scolaire le plus élevé de la mère : (a) néant, (b)

[14] La mère	sait lire	sait écrire
(a) français
(b)
(c)

[15] Équipement à la maison

- | | (1) oui | (2) non |
|-------------------------|---------|---------|
| (a) livres | | |
| (b) poste de radio | | |
| (c) poste de télévision | | |

[16] Profession ou occupation de l'enquêté(e) :

[17] En cas d'inactivité, es-tu dépendant(e) de ton père et de ta mère ? (a) oui, (b) non
Sinon, de qui dépends-tu ? (a) des parents, (b) des amis, (c)

[18] Revenus mensuels (approximatifs)

- (a) aucun
- (b) moins de 10.000 F
- (c) entre 10.000 F et 30.000 F
- (d) entre 30.000 F et 50.000 F
- (e) entre 50.000 F et 100.000 F
- (f) plus de 100.000 F

[19] Exerces-tu une activité (a) à temps plein ou (b) à temps partiel ?

[20] Considères-tu que c'est une activité (a) provisoire ou (b) permanente ?

[21] Quelles classes as-tu fréquentées et en quelle année ?

- (a) École coranique
- (b) Maternelle
- (c) CP1
- (d) CP2
- (e) CE1
- (f) CE2
- (g) CM1
- (h) CM2

[22] Classes redoublées et années

classes redoublées	années scolaires

Pourquoi as-tu arrêté l'école ?

[23] Réponse libre (argumente avec des phrases)

.....
.....
.....
.....
.....
.....

[24] Réponses guidées (coche tout ce qui correspond à tes opinions)

- (a) Mes parents n'avaient pas les moyens
- (b) Mes parents ne m'ont pas encouragé(e)
- (c) Mes parents ne voulaient plus que je fréquente l'école
- (d) Je ne comprenais pas bien le français
- (e) J'avais des difficultés pour parler le français
- (f) Je n'arrivais pas à écrire le français
- (g) J'avais des difficultés dans toutes les matières
- (h) J'ai trop redoublé de classes
- (i) Il n'y avait pas assez de place dans les écoles du quartier
- (j) Les maîtres étaient trop absents
- (k) Les maîtres enseignaient mal
- (l) Les enseignants me faisaient peur
- (m) Il n'y avait pas assez de manuels à l'école
- (n) Je ne pouvais pas lire et travailler chez moi
- (o) Je ne comprenais pas l'intérêt de l'école
- (p) J'avais des problèmes de santé

CODESRIA-BIBLIOTHEQUE

MOTIFS DE DÉSCOLARISATION

Extrait de BARRETEAU Daniel et YARO Anselme, 2000, "Déscolarisés au Burkina Faso", Communication à l'Atelier de recherches sur l'éducation au Burkina Faso (AREB), Ouagadougou, 25 février 2000, 18 p.

Les textes rassemblés ici correspondent aux réponses libres données par les déscolarisés à la question 23 "Pourquoi as-tu arrêté l'école ?" Les réponses ont été classées en "motifs" et "classes de motifs". Il est possible qu'une réponse englobe plusieurs motifs mais, ici, nous les citons pour illustrer un seul motif à chaque fois.

1. Problèmes économiques

1.1. Problèmes de moyens

Ouaga	G	Après mon CEP, je n'ai pas eu l'entrée en 6ème. Donc, mon père devait m'inscrire dans un lycée privé. Malheureusement, il n'a pas pu faire ça. Il n'avait rien en ce moment-là.
Pouni	G	Ce n'est pas parce que je ne travaillais pas bien à l'école. J'ai quitté parce que mon oncle n'avait pas de moyens. On devait payer les frais de logement à Tita qui s'élevaient à 500 francs par mois. Mon oncle n'arrivait pas à le faire et le locataire m'avait chassé. Je ne savais pas où habiter gratuitement. Donc, je suis revenu au village. Mon père est décédé. Comme je ne suis pas son propre fils, mon oncle n'a pas voulu se battre pour moi".

1.2. Mauvaises conditions de vie

Fada	F	Les conditions de vie chez mon tuteur étaient insupportables : pour le repas, j'écrasais le mil pour manger, je faisais les corvées d'eau.
Pouni	G	On ne m'a pas exclu mais l'école était difficile pour moi. J'avais faim, Je n'avais pas la totalité de mes fournitures. Quand je disais à mon père de me payer un cahier ou un bic, il se fâchait, m'insultait. À cause de tout cela, je suis allé en Côte d'Ivoire avec mes amis. C'est aussi à cause d'eux que j'ai quitté l'école. Je voulais aller en Côte d'Ivoire.

1.3. Poids des travaux domestiques

Ouaga	G	Mon tuteur me fatiguait beaucoup. J'étais obligé d'être son garçon de maison : je lavais toujours la maison, faisais la vaisselle, pilais le maïs, cassais le bois... Une fois à l'école, j'étais complètement crevé et je ne foutais rien. J'ai jugé bon de rentrer chez mes parents pour exercer la menuiserie avec mon frère et aujourd'hui, je ne me plains pas.
Réo	F	J'ai arrêté l'école parce que j'étudiais dans des conditions très pénibles. Je devais piler le mil chaque fois, puiser l'eau au puits, casser le bois, laver les assiettes ; en somme, je n'avais pas le temps pour apprendre mes leçons.

1.4. Impossibilité d'étudier à la maison

Fada	G	J'ai arrêté l'école parce que je n'arrivais pas à étudier à la maison. Les jours de repos, je passais tout le temps au champ et quand je rentrais, je me sentais très fatigué. Et à la longue, j'ai commencé à perdre l'envie de l'école.
Réo	G	J'ai arrêté l'école car les conditions d'étude étaient très pénibles pour moi, parce que quand j'arrivais à la maison, c'est moi qui devais faire les travaux ménagers. En plus, je ne pouvais pas étudier à la maison car je n'avais pas toujours l'argent pour payer du pétrole pour ma lampe, et une fois à l'école, je passais mon temps à somnoler parce que j'avais beaucoup travaillé la veille.

1.5. Manque de fournitures scolaires

Fada	G	J'ai arrêté l'école parce qu'à chaque moment, c'était moi qui n'avais pas toutes mes fournitures au complet ; donc on me faisait sortir et moi, ça me faisait honte qu'on sache que mes parents étaient pauvres.
Réo	G	J'ai arrêté l'école parce que je manquais de fournitures scolaires. On a convoqué mon père à plusieurs reprises mais il n'a pas répondu aux convocations, et mon maître m'a dit que tant que mon père ne vient pas, ce n'est pas la peine de mettre pied à l'école car pour lui, c'est impossible d'être dans une classe d'examen sans fournitures.

1.6. Frais de scolarité non payés

Bobo	F	Après le divorce de mes parents, chacun d'eux a refusé d'assurer sa responsabilité. Donc je suis restée sans moyens pour poursuivre mes études.
Pouni	F	Mes frais de scolarité n'ont pas été payés et j'ai été exclue. C'est mon oncle qui s'occupait de nous depuis le décès de mon père.

1.7. Changement de milieu scolaire

Ouaga	G	Au début, j'ai commencé l'école en Côte d'Ivoire. Après je suis venu au village. Enfin, on m'a mis dans une école privée à Koudougou. Cela m'a dérangé beaucoup. Et puis, mon père est au village, ma mère aussi. Vous savez que l'école au village est très dure et mes parents n'ont pas suffisamment d'argent. Pour finir, moi-même je ne voyais pas que l'école pouvait me sauver beaucoup.
Ouaga	F	J'ai commencé l'école en Côte d'Ivoire. Ensuite mon père m'a envoyée au Burkina dans notre village. Moi je souffrais beaucoup au village. Mon seul désir à mon enfance était de repartir en Côte d'Ivoire.

1.8. Famine dans le village

Fada	G	J'ai arrêté l'école parce que, l'an passé, à Diapango, ville où se trouvaient mes parents, il y a eu la famine car il n'y a pas eu de bonnes récoltes. Donc la plupart des parents se préoccupaient plutôt de la survie de leurs enfants que de leur scolarisation. Pour cela, j'ai arrêté l'école.
------	---	---

2. Problèmes scolaires

2.1. TROP de redoublements

Bobo	G	J'ai arrêté l'école tout simplement parce que j'étais un peu trop âgé et j'avais assez redoublé.
Ouaga	G	Je n'avais plus la possibilité d'aller à l'école parce que j'avais fait le CM2 deux fois sans obtenir le CEP.

2.2. Difficultés scolaires

Bobo	G	J'aimais bien l'école mais j'ai dû abandonner parce que j'arrivais à m'en sortir bien en math et en sciences mais en grammaire et en dictée, j'avais de sérieux problèmes. J'ai beaucoup redoublé et on m'a renvoyé.
Fada	G	J'ai abandonné l'école car j'ai beaucoup redoublé. J'avais assez de problèmes dans les matières. On m'appelait le "redoublant" et moi ça me faisait honte.

2.3. Manque de capacités pour suivre l'école

Ouaga	G	L'école était très difficile pour moi. Il y avait beaucoup de leçons à apprendre. Les maîtres nous frappaient et nous insultaient. Mon père aussi était très dur avec moi. Chaque fois, je devrais réciter mes leçons. Moi je ne pouvais pas.
Pouni	F	L'école est difficile. Il y avait trop de leçons à apprendre. Mon niveau était faible. On m'a exclue.

2.4. Problèmes d'âge (trop vieux)

Bobo	F	J'ai arrêté l'école parce que j'étais trop âgée et j'avais un peu honte de mes camarades qui étaient moins âgés que moi.
Ouaga	G	J'ai abandonné l'école car l'établissement dans lequel j'étais n'admettait pas qu'on ait plus de 15 ans au CM2. Alors que moi j'avais plus de 15 ans car je suis allé à l'école à 9 ans et j'ai beaucoup redoublé.

3. Problèmes familiaux

3.1. Problèmes de famille (décès, divorces)

Bobo	F	J'ai arrêté l'école après la mort de ma mère. Ma marâtre ne voulait pas me voir et a ordonné à mon père de ne plus payer mes études parce que je ne lui serais pas reconnaissante.
Ouaga	F	Parce que mon père et ma mère n'ont pas vécu ensemble. J'ai été avec mon père depuis mon enfance. Mais c'est avec sa maman, c'est-à-dire ma grand-mère que j'ai passé la totalité de mon enfance. Je voyais ma mère très rarement. Mon père venait rarement nous voir, ma grand-mère et moi, parce qu'il travaillait en ville. Tout cela m'a perturbée. Je n'avais pas envie de faire l'école. Quand on m'a exclue au CM1, on ne m'a plus mise dans une école.

3.2. Détournement des frais de scolarité par le tuteur

Réo	G	Mon père a quitté un jour le village pour venir voir comment je menais ma vie scolaire à Réo avec mon tuteur. Il s'est rendu compte que l'argent qu'il envoyait à mon tuteur pour s'occuper de moi n'était pas utilisé à cette fin, car je ressemblais à quelqu'un qui vivait dans la misère. Il ne m'a pas reconnu. Sans rien dire, il m'a demandé de rentrer au village car quitter l'école n'était pas la fin du monde.
Réo	F	Après mon admission au CEP, je devais aller en sixième mais malheureusement, mon oncle avait dépensé l'argent de ma scolarité que mon père avait envoyé de la Côte d'Ivoire. Quand j'ai voulu me plaindre, il m'a renvoyé de chez lui. Je suis allée vivre avec une tante qui, elle, n'avait pas de moyen.

3.3. Mauvais traitement du tuteur ou de la tutrice

Ouaga	G	Quand j'étais à l'école, je vivais avec mon oncle, instituteur dans un village samo. Sa femme me faisait souffrir : travaux, injures, bastonnades. C'est elle qui a dit à mon oncle de ne pas me permettre de continuer l'école.
Réo	F	J'ai arrêté l'école à cause de ma tutrice. Elle voulait que je fasse tous les travaux domestiques. Pour cela, je ne pouvais pas apprendre mes leçons et si je refusais, je n'avais pas droit à son repas.

3.4. Mécontentement avec la marâtre

Bobo	G	J'ai arrêté l'école après la mort de ma mère. Ma marâtre ne voulait pas me voir et avait ordonné à mon père de ne plus payer mes études car je ne lui serais pas reconnaissant.
Ouaga	F	À la suite de certains problèmes conjugaux entre mon père et ma mère, ils ont divorcé. Ma mère est allée chez son père au village. À la longue, ma marâtre a demandé à mon père de nous chasser parce qu'elle ne pouvait pas s'occuper d'enfants qui ne lui appartenaient pas. J'étais obligée d'aller travailler dans un studio pour que mes frères et moi puissions vivre.

3.5. Manque de tuteur en ville

Fada	F	J'ai arrêté à cause du manque de tuteur. Celui chez qui je devais aller avait déjà beaucoup d'élèves à sa charge, donc je suis restée à côté de mes parents.
------	---	--

3.6. Indiscipline par rapport aux parents

Ouaga	G	C'est mon indiscipline qui explique l'arrêt de ma scolarité. Mon père ne me supportait pas du tout. C'est vrai. Je m'amusais beaucoup.
Ouaga	G	Mon père travaillait hors de Ouaga, donc j'étais libre de faire ce que je voulais. Je n'obéissais pas aux recommandations de ma mère. J'avais des copains d'école qui étaient des bandits à l'école. Moi, je les suivais. À notre CM1, on nous a tous exclus. Mon père a refusé de me trouver une nouvelle place.

4. Problèmes de santé

4.1. Problèmes divers de santé

Bobo	G	J'ai arrêté l'école parce que j'avais mal aux yeux. On a demandé à mes parents de m'acheter des verres correcteurs mais malheureusement ils n'ont pas pu. Quand je regarde au tableau mes larmes coulent.
Ouaga	F	Avant l'examen du CEP, je suis tombée malade, je n'ai pas pu passer l'examen. Ma grande-sœur m'a amenée au village pour me soigner. L'année suivante, je n'habitais plus avec ma grande sœur. Je suis venue à Cissin chez mes parents. Ils ont voulu m'inscrire à l'école qui était près de chez nous, mais le directeur a refusé parce que l'école avait déjà commencé depuis octobre et moi je voulais m'inscrire en décembre. Depuis lors, je ne suis plus allée à l'école.
Réo	F	J'ai arrêté l'école à cause de l'épilepsie. À chaque moment, je piquais des crises en classe et cela créait une panique générale, de sorte que quand je revenais en classe, j'avais honte. Mes amis avaient souvent peur de moi.

4.2. Problèmes de grossesse

Bobo	F	En fait, j'aime l'école mais, malheureusement, en classe de CM2, j'ai piqué une grossesse et mon oncle qui assurait mes études m'a chassée, mes parents aussi. Je suis allée habiter chez mes amis. Donc, j'ai laissé tomber l'école pour prendre soin de mon bébé.
Pouni	F	Je ne suis pas allée faire le CEP parce que j'étais enceinte. Il y avait quelqu'un qui voulait m'épouser. Avec la grossesse, je ne pouvais plus continuer.

4.3. Problème d'infirmité

Bobo	G	J'ai arrêté l'école à cause de la honte. Je suis paralytique, mes amis se moquaient de moi, ils m'appelaient le "serpent". Vraiment c'était décevant. J'ai préféré quitter le milieu.
Fada	F	Au CM1, j'ai perdu un œil au cours d'un jeu avec des amis. Je pouvais bien continuer l'école, mais j'avais honte de mon état de borgne.

5. Rôle négatif des parents

5.1. Abandon de l'école sur les conseils des parents

Bobo	G	Au CM2, mes parents m'ont demandé de quitter l'école et de venir avec eux parce qu'avec le commerce, j'aurai plus qu'un fonctionnaire et que d'ailleurs ce n'est même pas sûr que j'aurai du travail en allant à l'école.
Réo	G	Ma scolarité a pris fin parce que mon père avait un grand jardin et beaucoup de moutons et puisqu'il était vieux, il ne pouvait plus seul s'occuper de tout ça. Quand j'ai eu mon certificat, il m'a dit que je comprenais suffisamment et que ce n'était plus la peine de continuer. Donc j'ai rejoint mon grand-frère qui, lui, n'était pas allé à l'école et ensemble, on s'occupe du jardin et des moutons.

5.2. Manque d'encouragement de la part des parents

Bobo	F	J'ai arrêté l'école à cause de ma mère qui me répétait chaque fois que je suis trop grande pour faire le CM1. Alors je suis restée à la maison, je n'ai même pas achevé l'année scolaire.
Ouaga	G	Comme il n'y avait pas quelqu'un qui pouvait me pousser à continuer, je ne pouvais pas avoir une place dans une autre école. Mes parents étaient pauvres. En plus ils avaient besoin de moi pour le champ. Tu sais au village, le père pense à son propre bien et non au bien de son fils. J'ai l'impression qu'il m'a envoûté pour qu'on me renvoie de l'école. Sinon, je travaillais bien à l'école (CP1-CM1).

5.3. Conception négative de l'école par les parents

Fada	F	Au CM2, pendant les vacances, nous sommes allées au village pour l'excision. Après les cérémonies, ma tante a dit à mon père que maintenant, je suis une grande fille et qu'il est préférable de rester à côté de ma maman pour devenir une bonne future épouse ; sinon qu'avec l'école, mon avenir était incertain.
Ouaga	G	Mon père m'a fait arrêter les études car chez nous, j'avais beaucoup de frères et cousins qui sont diplômés et chôment. Donc une fois au CM2, il m'a inscrit chez un tailleur de vêtement homme.

5.4. Sacrifice de certains enfants par les parents

Fada	F	L'année où je devais aller en 6ème, il s'est avéré que ma sœur avait eu son BEPC donc devait aller en 2e et mon frère en 1ère. Mon père dit qu'il ne peut pas assurer la scolarité de nous tous donc comme c'est moi qui avais le plus petit niveau, je devais abandonner l'école au profit de mes frères.
Pouni	F	C'est ma mère qui m'a dit de quitter car on devait scolariser mes petites sœurs. Si elles partaient à l'école sans que je quitte, ma mère devrait travailler seule à la maison. Je suis l'aînée de la famille. La faim m'empêchait de bien travailler.

5.5. Négligence (plus ou moins délibérée) des parents

Ouaga	F	La deuxième année, au CM2, je suis venue en classe en retard parce que j'avais fait un accident et mon pied était déplacé. Après ma guérison, lorsque j'ai voulu reprendre les cours, le maître refusa parce qu'il avait déjà fait une composition. Le maître reprocha à mes parents le fait qu'ils ne soient pas venus lui donner une explication à propos de mon absence, ce qui lui aurait permis de m'accepter en cours d'année. Maintenant que je suis âgée, je ne peux plus aller à l'école.
Réo	G	J'ai arrêté l'école car mon père, qui m'avait envoyé à Réo pour fréquenter, n'envoyait rien à ma tante pour s'occuper de moi et ma tante, elle est pauvre et ne pouvait pas assurer ma scolarité. J'étais obligé d'aller de temps en temps arroser le jardin d'un monsieur pour avoir de quoi manger et aider ma tante. Je n'étais plus régulier en classe et au CM1 on m'a renvoyé.

5.6. Obstacle du père

Ouaga	G	Une fois au CM2, mon père a trouvé que je comprenais suffisamment le français et que je devais aller en Côte d'Ivoire où je devais travailler avec ses manœuvres dans notre plantation parce que le but de l'école est d'avoir un travail et si déjà il y a un travail, il ne faut pas traîner.
Réo	F	Au fait, mon père n'a jamais voulu que j'aille à l'école ; c'est ma mère qui s'est entêtée à le faire ; et quand je suis arrivée au CM2, il a dit à ma mère que je commençais à devenir une femme et que si elle me laisse continuer et que je prenne une grossesse dans le milieu scolaire, il va l'égorger. Prise de peur, ma mère a arrêté de payer ma scolarité.

5.7. Révolte de frères non scolarisés

Fada	F	Je suis la seule dans ma famille qui est allée à l'école ; à un certain moment, mes frères qui travaillaient au champ avec mon père ont commencé à se plaindre parce que, pour eux, tout l'argent de la récolte allait dans ma scolarité et eux ne gagnaient rien. Ils ont menacé d'arrêter de travailler ; alors mon père m'a demandé d'arrêter pour les rejoindre.
------	---	--

5.8. Discrimination envers les filles

Fada	F	J'ai arrêté l'école car à un moment donné, mon père trouvait qu'il ne pouvait pas assurer la scolarité de tous ses enfants. Pour cela, il a décidé de mettre fin à celle des filles pour ne s'occuper que des garçons.
Réo	F	J'ai arrêté l'école parce que, au CM2, mon père devait aller à la retraite et il n'avait pas suffisamment d'argent pour s'occuper de la scolarité de mes trois frères et moi. Et comme moi j'étais une fille, il a jugé que j'abandonne.

5.9. Mariage comme une priorité pour les filles

Bobo	F	Au CM2, mes parents m'ont dit que j'étais grande et que je devais me marier car l'école est un lieu de dépravation, qu'il se peut qu'un voyou m'enceinte pour gâcher ma vie. Ils ont dit qu'ils m'ont choisi un monsieur qui fera mon bonheur. Dès lors, j'ai quitté l'école.
Fada	F	J'ai arrêté l'école parce que, en classe de CM2, on m'a demandée en mariage et mon père a accepté car, pour lui, le plus important pour une fille est de se marier et comme l'occasion s'est présentée, il fallait profiter.

5.10. Problèmes dus au mariage des filles

Pouni	F	J'ai échoué deux fois au CEP et j'ai été exclue. A ce moment, il y avait un homme qui était près pour me marier. J'ai préféré me marier. L'école n'est pas facile. Les élèves ont des problèmes de nourriture, de cahiers. Beaucoup de copines s'étaient mariées au CM2. Je voulais aussi être comme elles.
Bobo	F	Au CM2, mes parents m'ont dit que j'étais grande et que je devais me marier parce que l'école est un lieu de dépravation, qu'il se peut qu'un voyou m'enceinte pour gâcher ma vie. Ils disent qu'ils m'ont choisi un monsieur qui fera mon bonheur. Dès lors j'ai quitté l'école.

6. Désintérêt de l'élève

6.1. Abandon volontaire

Fada	G	J'allais aider les jeudi et les week-ends les bouchers à enlever la peau des moutons et ils me donnaient de l'argent et à la fin du mois, je me retrouvais avec assez d'argent, 10.000 F CFA. Donc, j'ai trouvé que je perdais mon temps. Donc j'ai décidé de travailler avec eux et à l'école je n'étais pas assez doué.
Ouaga	F	J'ai quitté l'école pour rien. C'est moi-même qui ne voulais plus de l'école qui me fatiguait. Apprendre chaque fois les leçons et marcher pour aller à l'école sont des difficultés. Et puis, je n'aimais pas que le maître m'insulte.

6.2. Pas d'intérêt accordé à l'école par l'élève

Bobo	G	Franchement, je n'aimais pas l'école. Ce sont mes parents qui me forçaient. Moi je préférais exercer un métier manuel comme ce que je fais avec mon père maintenant. Pour l'école, c'est une perte de temps.
Ouaga	G	Je n'aime pas l'école car, pour moi, on n'a pas besoin d'aller forcément à l'école pour réussir. Par exemple, Kanazoé est un très riche commerçant mais analphabète. L'école fatigue.

6.3. Refus de redoubler une classe

Bobo	F	J'ai arrêté l'école parce que cela ne m'intéressait plus. Je ne voulais pas reprendre le CM1. J'avais des difficultés pour faire la dictée et les calculs.
Pouni	G	Je devais redoubler le CM2. Je n'ai pas eu mon CEP. Déjà mes conditions d'école étaient difficiles, la faim. Si je devais redoubler, mes deux petits frères allaient faire le CM2 avec moi. Je n'ai pas voulu cela. J'ai quitté. On se moque des redoublants qui ont été rejoints par leurs petits frères.

6.4. Mauvaises relations avec les autres élèves

Bobo	F	J'ai quitté l'école tout simplement parce que je n'étais pas douée et j'avais honte de mes amis car j'étais presque la plus nulle de la classe et on m'a surnommé la "bouchée".
Pouni	F	À l'école, j'étais dans de bonnes conditions. Mais ce sont les garçons, les camarades de classe, qui me gênaient. Ils m'écrivaient des lettres ; ils voulaient m'épouser. Finalement, j'avais de faibles notes. On m'a exclue. Mon père voulait me trouver une place ailleurs mais j'ai refusé.

6.5. Découragement

Bobo	F	Ayant raté le CEP, mon père a payé pour que je reprenne mais je n'ai pas voulu parce que j'étais découragée. Je ne comprenais pas pourquoi j'ai raté le CEP, j'ai toujours été parmi les dix premiers de la classe.
Ouaga	G	Dans notre classe de CM2, tous mes amis ont réussi à l'examen sauf moi. Cela m'a découragé et j'ai décidé de ne pas reprendre le CM2.

6.6. Manque de confiance en soi

Bobo	G	J'ai arrêté l'école parce que j'ai trop redoublé et puis, franchement, je sentais que je n'étais pas fait pour l'école et puis mon tuteur m'indisposait car j'étais devenu le garçon de maison.
Ouaga	F	J'ai arrêté parce que l'école ne m'intéressait plus. J'avais un niveau faible au CM2 bien que j'aie obtenu le CEP. Alors, je me suis dit que je ne pourrais pas suivre en 6ème.
Pouni	F	Je n'ai pas eu mon CEP et je ne voulais plus reprendre le CM2. Je savais que je ne pouvais pas avoir le CEP parce que ce qu'on demande à l'école est dur pour moi.

6.7. Manque d'assiduité à l'école

Ouaga	G	Je ne travaillais pas bien à l'école. Je ne partais pas à l'école tous les jours. Comme je n'ai pas eu mon CEP, mon père a préféré ne plus s'occuper de ma scolarité.
-------	---	---

6.8. Mauvaise perception de l'école par l'élève : l'école ne présente pas d'utilité

Fada	G	J'allais aider chaque jeudi et les week-ends les bouchers à enlever la peau des moutons et ils me donnaient de l'argent et à la fin du mois je me retrouvais avec assez d'argent 10 000 F. Donc j'ai trouvé que je perdais mon temps. Donc j'ai décidé de travailler avec eux et à l'école je n'étais pas assez doué.
Réo	G	J'ai arrêté l'école parce que mes grandes sœurs qui y sont allées n'ont rien eu de bon. Moi je trouve que c'est une perte de temps. Mon problème majeur, c'est d'avoir un mari.

6.9. Mauvaise perception de l'école par l'élève : l'école synonyme de corvée

Fada	F	J'ai arrêté l'école parce que pour moi, c'était fatigant et puis, il y avait trop de leçons à apprendre.
Réo	G	Moi, je n'aime pas l'école. C'est fatigant et puis tu dois aller toujours et si jamais tu t'absentes, on te chicote. Moi je n'aime pas ça. Je voulais apprendre un métier comme la mécanique. Là-bas on ne chicote pas.

6.10. Indiscipline

Ouaga	G	C'est mon indiscipline qui explique l'arrêt de ma scolarité. Mon père ne me supportait pas du tout. C'est vrai : je m'amusais beaucoup.
Pouni	G	Mon maître m'a exclu. Je ne me comportais pas bien, j'avais de mauvaises notes, j'étais en retard, je bavardais en classe. L'école ne m'intéressait pas.

7. Influence négative des traditions

7.1. Empêchement dû à des féticheurs et marabouts

Fada	F	Nous sommes des animistes. Un jour, un féticheur a dit à mon père que je ne serai jamais heureuse en allant à l'école et qu'il fallait rester auprès de ma mère car c'était là qu'un bon mari viendra m'épouser.
Fada	G	Au CM1, un charlatan a dit au village que c'est moi qui dois désormais accompagner le faiseur de pluie pour qu'il puisse mener à bien ses activités. C'est ainsi que j'ai arrêté pour être bien préparé et affronter cette nouvelle vie.
Ouaga	F	Mon père, marabout, a vu un jour en charlatan que mon bonheur se trouvait dans le commerce et que quels que soient les diplômes que j'aurais à l'école, je serais chômeur.

7.2. Religion et rites coutumiers

Fada	G	Tu sais dans notre village à Louargou, il faut être un musulman pour être accepté dans le village. Donc au milieu de l'année scolaire, quand j'étais au CM1, mon père m'a enlevé de l'école pour m'envoyer à l'école coranique.
Fada	G	Notre famille est une famille de chef. Donc à un certain moment, la famille a demandé que je me retire de l'école pour qu'on me prépare à remplacer mon père.
Fada	G	J'ai arrêté l'école car au CM2, je suis allé subir l'épreuve d'initiation de la circoncision et qui a duré trois mois. À mon retour, j'avais accusé un sérieux retard qui a fait que mon examen n'a pas marché, et comme c'était la deuxième fois que je reprenais la classe, on m'a renvoyé.
Fada	F	Au CM2, pendant les vacances, nous sommes allées au village pour l'excision. Après les cérémonies, ma tante a dit à mon père que maintenant je suis une grande fille et qu'il est préférable de rester à côté de ma maman pour devenir une bonne future épouse ; sinon qu'avec l'école, mon avenir était incertain.

8. Rôle de l'enseignant

8.1. Mauvaise image donnée par le maître

Bobo	G	Ce qui m'a découragé, c'est que mes maîtres venaient prendre des crédits avec mon père et n'arrivaient pas à les payer. Donc moi, j'ai décidé de ne pas faire de longues études car ça ne rapporte rien.
Fada	G	Notre maître était un grand soûlard. Il passait tout le temps à boire sans se soucier de nous. Cela n'a pas plu à mes parents et ils m'ont demandé de quitter cet établissement pour un autre. Mais malheureusement je n'ai plus pu m'inscrire. Je ne voyais pas l'importance de l'école à cause du comportement de mon maître.

8.2. Relation amoureuse entre le maître et son élève

Bobo	F	J'ai arrêté l'école à cause de mon maître. Il m'a fait la cour. J'ai refusé. De ce fait, chaque fois, il cherchait une occasion pour me chicoter ou me honnir. J'en avais marre et j'ai commencé à détester l'école.
------	---	--

8.3. Indiscipline

Bobo	G	Au CM2, j'étais vraiment bandit, j'ai giflé mon maître parce qu'il m'a insulté devant mes amis que j'étais nul et on m'a renvoyé.
------	---	---

8.4. Peur du maître

Fada	G	J'ai arrêté l'école parce que notre maître nous chicotait trop. Et moi, une fois en classe, j'avais peur et j'oubliais tout ce que j'avais appris la veille.
Pouni	G	Les maîtres et les élèves me frappaient et j'ai quitté.
Réo	G	J'ai arrêté l'école parce que je dormais beaucoup en classe. Je bavardais beaucoup et je n'apprenais pas bien mes leçons. Pour cela, mon maître me chicotait à longueur de journée et ce châtiment corporel m'a amené à détester l'école car à chaque moment que je voyais l'école, mon cœur battait à cause de la chicote.

8.5. Mésentente avec le maître

Bobo	F	J'ai arrêté parce que je ne m'entendais pas bien avec le maître, il me frappait sans raison. Et puis à cette époque je n'aimais pas l'école, l'école ne me disait rien.
Réo	G	J'ai arrêté l'école parce que les maîtres étaient méchants envers moi. Ils disaient que j'étais impoli. Souvent, ils me renvoyaient pour des semaines et ces ruptures ne me permettaient pas de bien maîtriser les différentes matières. Ce qui m'a valu le renvoi.

8.6. Absences répétées de l'enseignant

Bobo	F	Je n'étais pas assez douée et ma maîtresse était chaque fois absente. Moi également, je ne voyais pas l'importance de l'école. C'était comme un passe-temps pour moi.
Ouaga	G	Ce sont les maîtres qui m'ont fait quitter l'école. Notre maître s'absentait souvent, et nous, on s'amusait.

9. Fonctionnement de l'école

9.1. Manque d'infrastructures scolaires

Fada	G	Quand j'étais au CM2, nous avons effectué un déménagement à Pkentianguou où il n'y avait pas d'école et nous nous étions beaucoup investis dans l'agriculture qui marchait très bien.
Ouaga	G	Dans notre village, il n'y avait pas de classe de CM2. Il fallait aller dans le village voisin qui se trouvait à 50 km, mais mon père a refusé car il fallait quelqu'un auprès de lui.

9.2. Éloignement de l'école

Bobo	G	J'ai arrêté l'école car la distance qui sépare mon école de chez moi était très considérable et mes parents ne pouvaient pas m'acheter un vélo.
Réo	F	J'ai arrêté l'école parce que la distance qui séparait l'école de chez moi était très longue et comme j'étais une fille, mon père a dit que je ne pouvais pas continuer à prendre de risques parce que la route était dangereuse. Il a dit qu'avec mon CEP je peux me débrouiller. Souvent je rentrais tard, dans la nuit.

9.3. Manque de place

Fada	G	J'ai arrêté l'école parce qu'après le CM2, je n'avais pas pu avoir une place en sixième. Il y avait plus d'élèves que de place.
------	---	---

9.4. Manque de maîtres

Fada	G	Au CM2, le maître qui devait nous prendre n'était pas encore arrivé, et cela pendant deux mois. Chaque fois, moi j'étais à la maison. Un jour mon père m'a dit que si c'était ainsi, il vaudrait mieux que j'arrête et qu'on élève ses bœufs parce qu'il ne comprenait pas le sens de l'école. Donc j'ai arrêté bien qu'après le maître fût arrivé.
Réo	G	J'ai arrêté l'école parce que, en classe de CM2, nous avons fait près de trois mois sans enseignant. Chaque jour, je passais mon temps à la maison. Cela n'a pas plu à mon père. Il m'a dit que si c'était ainsi que l'école allait fonctionner, il était préférable que je rejoigne ma mère pour l'aider à vendre son <i>dolo</i> .

9.5. Système d'enseignement non convenable

Fada	F	J'ai arrêté l'école parce que, au CM1, notre classe était divisée en deux : une partie venait le matin et l'autre partie le soir. Cela n'a pas plu à mon père. Il a dit que si c'est comme ça que l'école doit fonctionner, il est préférable que j'arrête.
------	---	---

9.6. Perturbation de l'année scolaire avec les travaux champêtres

Fada	G	J'ai arrêté l'école parce que, à chaque saison pluvieuse, j'étais obligé d'abandonner les études pour aller aider mes parents au champ. À ce rythme, mes années scolaires incomplètes ne pouvaient pas bien marcher.
Réo	G	J'ai arrêté l'école parce qu'à chaque saison de pluie, mon père qui était un cultivateur me demandait d'arrêter les études avant les vacances pour venir l'aider. Avec le temps, je commençais à perdre l'amour de l'école et mes études ne marchaient plus. Donc après mon CEP, j'ai abandonné l'école pour mieux me consacrer aux travaux champêtres.

9.7. Expériences antérieures non satisfaisantes

Réo	G	J'ai arrêté l'école parce que mes frères qui ont fait de longues études n'ont pas eu de travail satisfaisant. Donc quand j'ai eu mon certificat, mon père m'a inscrit dans un centre de couture car pour lui, ce serait mieux d'apprendre un métier pour ne pas devenir chômeur avec de grands diplômes.
-----	---	--

9.8. Impact négatif des échecs des frères

Fada	F	J'ai arrêté l'école à cause de mes frères. Mon grand frère a été renvoyé en 4ème. Celui qui le suivait en 5ème, ma grande sœur a échoué à maintes reprises au BEPC et fut renvoyée. Quand je suis arrivé au CM2, bien que la première année je n'aie pas eu mon CEP, j'étais prête à reprendre, mais avec l'expérience de mes frères, mon père a dû me faire arrêter pour faire la couture.
------	---	---

9.9. Influence d'amis non scolarisés

Fada	G	Le quartier où j'habitais était plein d'enfants qui n'allaient pas à l'école. Dans une telle situation, je n'avais pas le courage de fréquenter. Je préférais rester à la maison et jouer avec eux. Je ne comprenais pas l'importance de l'école ; pour cela j'ai beaucoup redoublé et on m'a renvoyé. À l'école, je me sentais assez isolé de mes pairs de quartiers.
Fada	G	Certains de mes promotionnaires qui n'étaient pas allés à l'école avaient tous des hangars au marché où ils faisaient leur petit commerce. Quand mon père a vu ça, il a dit qu'il faut que moi aussi je fasse de même. Il ne voyait plus l'importance de l'école. Pour lui, je savais lire et écrire, donc il était grand temps de chercher de l'argent.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1. SITUATION DU FRANÇAIS AU BURKINA FASO	4
1.1. Aspects linguistiques de la langue française	6
1.1.1. Les variétés	6
1.1.1.1. La variété acrolectale	6
1.1.1.2. La variété mésolectale	7
1.1.1.3. La variété basilectale	7
1.1.1.4. À propos du continuum français	7
1.1.2. Les particularismes du français	10
1.1.2.1. Les procédés de création lexicale	11
1.1.2.2. Les fondements distinctifs	17
1.1.3. Le français au Burkina comme interlangue	18
1.2. Aspects sociolinguistiques de la langue française	22
1.2.1. Modes d'acquisition de la langue et structures de formation	22
1.2.1.1. Acquisition institutionnelle	22
1.2.1.1.1. Le préscolaire	23
1.2.1.1.2. L'enseignement primaire	24
1.2.1.1.2.1. L'enseignement primaire classique	25
1.2.1.1.2.2. Les Écoles satellites (ES)	28
1.2.1.1.3. Les Écoles bilingues (EB) et les Centres ALFAA	29
1.2.1.1.4. Les Écoles Tin Tua	31
1.2.1.1.5. Les Centres d'éducation de base non formelle (CEBNF)	32
1.2.1.1.6. L'enseignement secondaire	34
1.2.1.1.7. Le parascolaire	34
1.2.1.2. Acquisition extra-institutionnelle	34
1.2.2. Les pratiques du français	35
1.2.2.1. Un français normé avec ses particularités	35
1.2.2.2. L'adaptation aux besoins langagiers	36
1.2.2.3. L'insécurité linguistique	38
1.2.2.4. L'alternance des codes	40
1.2.3. Typologie des locuteurs	43
1.2.4. Estimation du nombre de francophones	47
1.2.5. Français et langues nationales dans la politique linguistique et éducative du Burkina Faso	48
1.2.5.1. Le statut des langues	49
1.2.5.2. Les fonctions des langues	50
1.2.5.2.1. Le français	52
1.2.5.2.1.1. Place du français dans le système éducatif	52
1.2.5.2.1.2. Place du français dans les médias	59

1.2.5.2.2. Les langues nationales.	60
1.2.5.3. Les rapports interlinguistiques	62
1.2.5.3.1. La diglossie français / langues nationales	63
1.2.5.3.2. La complémentarité des langues nationales	67
1.2.5.4. Points de vue sur la politique linguistique et les rapports entre le français et les langues nationales dans l'éducation	70
1.2.5.4.1. Divergences et convergences	71
1.2.5.4.2. L'attitude officielle, l'attitude non officielle et l'adaptation de la didactique du français	77
1.3. Conclusion du premier chapitre	81
CHAPITRE 2. PROBLÉMATIQUE, MÉTHODE DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES	85
2.1. Problématique	86
2.1.1. Les problèmes de l'enseignement du français	86
2.1.2. État de la recherche sur le français des scolaires	89
2.1.3. Objectif et questions de l'étude	91
2.1.4. Objectifs spécifiques et résultats escomptés	91
2.1.5. Hypothèses	92
2.1.6. Cadre méthodologique et conceptuel	93
2.1.6.1. De l'évaluation des niveaux de compétence	94
2.1.6.1.1. Les objectifs du test d'Abidjan	94
2.1.6.1.2. La conception	95
2.1.6.1.3. Le contenu, la passation, la notation	96
2.1.6.1.4. Le "SMIC Francophone"	97
2.1.6.1.5. Les aspects pédagogiques	99
2.1.6.2. De l'étude des déterminants	100
2.2. Méthode de collecte et d'analyse des données	104
2.2.1. L'évaluation	104
2.2.1.1. Échantillonnage	104
2.2.1.2. Administration du test	107
2.2.1.3. Conditions d'exploitation des données	109
2.2.2. Les déterminants	116
2.2.3. La didactique du français	122
CHAPITRE 3. COMPÉTENCES EN FRANÇAIS	124
3.1. La compréhension orale	128
3.1.1. Résultats par niveaux d'étude	129
3.1.1.1. CM2	129
3.1.1.2. Troisième	129
3.1.1.3. Terminale	129
3.1.2. Comparaison des niveaux d'étude	130
3.1.3. Résultats par zones	130
3.1.4. Conclusion sur la compréhension orale	131
3.2. La compréhension écrite	133
3.2.1. Résultats par niveaux d'étude	134
3.2.1.1. CM2	134
3.2.1.2. Troisième	134

3.2.1.3. Terminale	134
3.2.2. Comparaison des niveaux d'étude	135
3.2.3. Résultats par zones	135
3.2.4. Conclusion sur la compréhension écrite	136
3.3. La production orale	137
3.3.1. Résultats par niveaux d'étude	138
3.3.1.1. CM2	138
3.3.1.2. Troisième	138
3.3.1.3. Terminale	138
3.3.2. Comparaison des niveaux d'étude	139
3.3.3. Résultats par zones	139
3.3.4. Conclusion sur la production orale	140
3.4. La production écrite	141
3.4.1. Résultats par niveaux d'étude	142
3.4.1.1. CM2	142
3.4.1.2. Troisième	142
3.4.1.3. Terminale	142
3.4.2. Comparaison des niveaux d'étude	143
3.4.3. Résultats par zones	143
3.4.4. Conclusion sur la production écrite	144
3.5. Les comparaisons des types de compétence	145
3.5.1. Niveaux d'étude	145
3.5.1.1. CM2	145
3.5.1.2. Troisième	145
3.5.1.3. Terminale	146
3.5.2. Types de compétence	146
3.5.3. Types de milieux	147
3.5.4. Conclusion sur les types de compétence	149
3.6. Synthèse : les niveaux en français	150
3.6.1. Résultats par niveaux d'étude	151
3.6.1.1. CM2	151
3.6.1.2. Troisième	151
3.6.1.3. Terminale	151
3.6.2. Comparaison des niveaux d'étude	152
3.6.3. Résultats par zones	152
3.6.4. Conclusion sur les niveaux de français	153
3.7. Conclusion du troisième chapitre	155
CHAPITRE 4. DÉTERMINANTS DES COMPÉTENCES	159
4.1. Points de vue des encadreurs	161
4.1.1. Facteurs des réussites scolaires	161
4.1.2. Causes des échecs scolaires	164
4.1.3. Comparaison des déterminants	167
4.1.4. Conclusion des points de vue des encadreurs	169
4.2. Points de vue des enseignants	170
4.2.1. Analyse des réponses ouvertes	170
4.2.1.1. Facteurs des réussites	170
4.2.1.2. Origines des difficultés des élèves	172
4.2.1.3. Comparaison des déterminants	173

4.2.1.4. Principales difficultés des enseignants	174
4.2.2. Analyse des réponses fermées	175
4.2.2.1. Pratiques des langues dans l'enseignement	175
4.2.2.1.1. Résultats par zones	176
4.2.2.1.2. Résultats par niveaux	180
4.2.2.1.3. Synthèse des résultats	183
4.2.2.2. Quelques pratiques pédagogiques	185
4.2.2.2.1. Résultats par zones	186
4.2.2.2.2. Résultats par niveaux	186
4.2.2.2.3. Moyennes générales	187
4.2.3. Conclusion sur les points de vue des enseignants	187
4.3. Points de vue des élèves	189
4.3.1. Principaux problèmes des scolaires	190
4.3.1.1. Résultats par zones	191
4.3.1.2. Résultats par niveaux	191
4.3.2. Discussions, participation, suivi, aide	193
4.3.2.1. Résultats par zones	193
4.3.2.2. Résultats par niveaux	195
4.3.3. Pratiques du français par les scolaires	196
4.3.3.1. Synthèses par niveaux d'étude et par localités	198
4.3.3.2. Moyennes des niveaux 2-3 par questions et par niveaux	198
4.3.3.3. Synthèses des niveaux 2-3 par questions et par localités	200
4.3.3.4. Synthèses des niveaux 2-3 : classement d'après les moyennes	201
4.3.3.5. Moyennes générales par localités	202
4.3.3.6. Moyennes générales par niveaux	202
4.3.3.7. Moyennes générales	203
4.3.4. Quelques différences entre les scolaires	204
4.3.4.1. Les difficultés dans les différentes matières	206
4.3.4.2. Les moyens	209
4.3.4.3. La distance	210
4.3.4.4. L'aide des parents	210
4.3.4.5. Les discussions	213
4.3.4.6. La participation aux cours	214
4.3.4.7. La pratique du français	215
4.3.5. Conclusion sur les points de vue des élèves	229
4.4. Points de vue des déscolarisés	231
4.4.1. Profil scolaire et socioprofessionnel des déscolarisés	232
4.4.2. Résultats par zones	233
4.4.3. Comparaisons entre les types de réponses	236
4.4.4. Conclusion sur les points de vue des déscolarisés	237
4.5. Place du français dans l'échec scolaire	239
4.5.1. Déterminants de la réussite scolaire	241
4.5.2. Étude de corrélations entre le français et les autres matières	242
4.5.2.1. Moyennes en français, moyennes trimestrielles et du CEP	243
4.5.2.2. Moyennes en français et par matières	246
4.5.3. Conclusion sur les corrélations français / autres matières	247
4.6. Conclusion du quatrième chapitre	248
4.6.1. Les déterminants de la réussite scolaire	248
4.6.2. Déterminants des compétences linguistiques	250
4.6.3. Compréhension des tendances des niveaux en français	251

CHAPITRE 5. POUR UNE MEILLEURE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ET UNE AMÉLIORATION DES RENDEMENTS SCOLAIRES	255
5.1. Les méthodes d'enseignement du français au Burkina Faso	256
5.1.1. La méthode de Davesne	258
5.1.2. La méthode du CLAD [PPF]	259
5.1.3. La méthode IPB	261
5.1.4. La méthode ALFAA et la méthode bilingue	267
5.1.5. La méthode Tin Tua	269
5.1.6. L'enseignement du français dans les Centres d'éducation de base non formelle	273
5.2. Critiques des initiatives développées en vue d'améliorer les rendements scolaires et l'offre d'éducation	276
5.2.1. La Pédagogie de groupes, "une bonne gestion de la classe"	277
5.2.2. Les insuffisances du double flux	280
5.2.3. Les insuffisances du système multigrade	284
5.2.4. Résultats d'une évaluation des écoles satellites	287
5.2.5. Conclusion sur les initiatives	290
5.3. Les insuffisances de la méthode IPB	292
5.4. Suggestions des enseignants	296
5.4.1. Pour améliorer la qualité de l'enseignement	296
5.4.2. Pour améliorer la didactique du français	298
5.4.3. L'utilisation des langues nationales	299
5.5. Implications pour la pédagogie, la formation, les conditions d'enseignement-apprentissage	300
5.5.1. La méthode IPB de l'école classique	300
5.5.1.1. Nécessité d'adaptation à l'environnement socioculturel	300
5.5.1.2. Nécessité d'adoption de la "démarche curriculaire"	303
5.5.2. La piste des normes endogènes	305
5.5.2.1. Proposition de Manessy et équipe	305
5.5.2.2. Les attitudes au Burkina Faso	307
5.5.2.2.1. L' "attitude laxiste"	307
5.5.2.2.2. L' "attitude puriste"	308
5.5.2.2.3. L' "attitude pragmatiste"	308
5.5.3. Nécessité de méthodes actives, de suivi des maîtres, de participation aux cours	311
5.5.4. Adaptation de la formation des enseignants aux exigences pédagogiques et aux évolutions	312
5.5.4.1. Formation initiale et formation continue	312
5.5.4.2. Double flux et système multigrade	313
5.5.5. Amélioration de la motivation et des conditions de travail des enseignants	315
5.5.6. Amélioration des profils socio-éducatifs des parents	316
5.5.7. Amélioration de la motivation des élèves	319
5.6. Conclusion du cinquième chapitre	319
CONCLUSION GÉNÉRALE	325
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	336

ANNEXES

348

TABLE DES MATIÈRES

597

