

# Les déterminants de la réussite et de l'échec scolaire : l'importance de la situation géographique en Afrique noire francophone

VALLEAN Tindaogo\*

## Résumé

La recherche dont les résultats sont proposés dans cette étude se situe dans le cadre des déterminants de la réussite ou de l'échec scolaires. Des recherches antérieures de comparaison internationale ont conclu que l'influence du facteur socio-économique dans la performance scolaire des enfants reste faible dans les pays en développement contrairement à ce qui se passe dans les pays industrialisés. La situation géographique, par contre, paraît être décisive à cause des opportunités que celle-ci offre ou non, compte tenu du dénuement de certaines zones géographiques par rapport à d'autres. Les résultats auxquels nous sommes parvenus confirment l'importance de ce facteur, non pas en termes de performances en soi, mais en termes de chances d'accès offertes aux élèves des villes et non à ceux des campagnes.

**Mots-clés :** Situation géographique, performance scolaire, déterminant de la performance, Afrique noire francophone, Burkina Faso.

## Abstract

The research findings presented in this study focus on the factors conducive to success or failure at school. Some international comparison researches have proved that the influence of the socio-economic factor in the success or the failure in schools remain feable in the developing countries.

The geographical situation on the contrary seems important in the school performance in black Africa in the terms of opportunities that it offers or not because of the poorness of certain geographical zones regarding with others. Our finding bear out the importance of that factor, not in terms of performance but in terms of educational opportunities.

**Keywords:** Geographic location, School performance, Social determinism, Susharan Africa, Burkina Faso.

## Introduction

La sociologie de l'éducation s'est beaucoup préoccupée de la question de l'inégale réussite des enfants à l'école. En France, les études de BOURDIEU et PASSERON (1970) ont popularisé la théorie de la reproduction selon laquelle les résultats scolaires des enfants dépendent du capital culturel de leur famille ; dans ce cas, la réussite des enfants des classes privilégiées n'est pas l'effet d'un don naturel mais un privilège de classe (CHARLOT et FIGEAT, 1979). L'inégale réussite est donc expliquée par l'inégalité culturelle des familles, la culture des classes populaires (ouvriers, paysans) prédisposant les enfants de ces milieux à l'échec dès l'entrée à l'école. Si en ce qui concerne les pays industrialisés où la stratification sociale est bien établie,

\*Doctorat Sciences de l'Education, Enseignement à l'ENSK, BP 376 Koudougou, Burkina Faso, E-mail : fvallean

la meilleure réussite des enfants des milieux privilégiés est confirmée par les enquêtes internationales, il n'en est pas de même pour les pays en développement (THORNDIKE, 1975 cité par HEYNEMAN, 1986 ; SALL, 1996). Pour l'Afrique noire francophone en particulier, d'autres variables paraissent plus décisives, telles la situation géographique, celle-ci faisant la différence entre pays, et, à l'intérieur d'un même pays, entre les régions et les ethnies (LÈ THÀNH KHOÏ, 1967 ; PSACHOROPOULOS et WOODHALL, 1988).

## Situation

Comment s'explique l'inégale réussite des élèves à l'école ?

En sociologie de l'éducation, la réponse à cette question est partie des analyses sur les fonctions de l'école. Les inégalités internes à l'école sont alors expliquées par des facteurs externes à celle-ci. Selon DURUT-BELLAT et HENRIOT-VAN ZANTEN (1997), les analyses de type conflictualiste ont montré que les groupes sociaux dominants utilisent l'école pour légitimer et reproduire leurs privilèges de classe. Pour BAUDELOT et ESTABLET (1971, 1975 cités par DURUT-BELLAT et HENRIOT-VAN ZANTEN 1997), l'école capitaliste répartit les enfants sur deux réseaux scolaires bien distincts :

Le réseau S-S (Secondaire-Supérieur) est celui suivi par les enfants des classes privilégiées. Il conduit à l'université puis aux meilleures fonctions dans la société.

Le réseau P-P (Primaire-Professionnel) est celui des enfants du peuple. Il conduit du primaire à la vie professionnelle, donc aux emplois de bas niveau (ouvriers).

La théorie de la reproduction (BOURDIEU et PASSERON, 1970 ; CHARLOT et FIGEAT, 1979) va dans le même sens : elle soutient que l'école légitime les hiérarchies à partir des différences culturelles, la réussite est alors un privilège de classe des enfants culturellement et économiquement favorisés alors que l'échec est le produit d'un handicap, provenant de la distance avec la culture scolaire savante. En quelque sorte, l'origine socio-professionnelle apparaît ici comme le déterminant principal de la performance scolaire.

L'anthropologie de l'éducation, née aux USA dans les années 50, s'est intéressée aux performances scolaires des enfants des minorités raciales d'Amérique (Noirs, Asiatiques, Amérindiens). Selon les travaux menés à ce niveau, ce sont les attitudes négatives des familles à l'égard de l'école qui expliquent l'échec, les enfants cherchant des alternatives à la réussite scolaire se détournent de l'école et se rendent complices de leur échec (OGBU, 1987b cité par HENRIOT-VAN ZANTEN et ANDERSON-LEVITT, 1992). Ces attitudes expliquent pourquoi les enfants de certaines minorités réussissent (ceux des Asiatiques) quand ceux des autres échouent (les enfants des Noirs). Ce n'est plus en termes de handicaps mais d'attitudes que s'expliquent les différences de performance (GIBSON, 1987b cité par HENRIOT-VAN ZANTEN et ANDERSON-LEVITT, 1992).

Les économistes de l'éducation mettent l'accent sur le revenu. Les chercheurs de l'Institut de Recherche en Economie de l'Education (I.R.E.D.U.) qui ont travaillé

sur les inégalités de réussite dans l'enseignement supérieur, se sont intéressés aux budgets des étudiants et ont conclu que c'est la façon dont l'étudiant finance ses études qui est déterminante pour son succès (EICHER et LEVY-GARBOUA, 1979). LÈ THÀNH KHOÏ (1967) considère également comme importants l'origine sociale, la taille de la famille, la localisation de celle-ci, les types d'activités économiques. De plus en plus, le problème de l'inégalité à l'école ou devant l'école est posé par les économistes en termes d'équité (ACCT, 1992), celle-ci étant l'expression d'une recherche de justice sociale dans le secteur de l'éducation (SALL et DE KETELE, 1997).

Au total, les différentes approches évoquées ne semblent pas suffisantes pour expliquer les disparités constatées en Afrique noire, à la suite des études de comparaison faites par Heyneman en Ouganda (HEYNEMAN, 1975 cité par HEYNEMAN, 1986), au Kenya et en Somalie (HEYNEMAN, 1980, cité par Psachoropoulos et Woodhall, 1988) et par Sall sur la réussite à l'Université Cheikh Anta Doip de Dakar (SALL, 1996) : ce qui autorise à penser que le facteur socio-économique détermine peu les résultats scolaires en Afrique noire.

## Problème

Selon HEYNEMAN (1975, cité par HEYNEMAN, 1986), HEYNEMAN (1980, cité par PSACHOROPOULOS et WOODHALL, 1988), HEYNEMAN et LOXLEY (1983, cités par PSACHAROPOULOS et WOODHALL, 1988) et SALL (1996), le déterminisme social ne suffit pas pour expliquer l'inégale réussite des enfants à l'école dans les pays en développement, et donc en Afrique. Par contre, lorsque l'on considère la carte scolaire de l'Afrique noire francophone (ex-colonies de la France), la situation géographique d'un pays ou d'une région paraît déterminer son degré de scolarisation par rapport aux autres. Ces disparités peuvent avoir une origine historique : la colonisation française s'est faite de la côte vers l'intérieur du continent de sorte que les régions qui ont été mises en contact en premier avec l'administration coloniale ont plus bénéficié, par rapport aux autres, d'un certain nombre d'avantages liés à l'éducation, avantages qu'ils conservent encore aujourd'hui. Ainsi, en 1970, le Bénin avait déjà 37 % de scolarisation au primaire, le Sénégal 39 %, la Côte-d'Ivoire 59 %, le Togo 71 %. Or, tous ces quatre pays sont situés sur la côte. Dans la même période, trois pays de l'intérieur, le Mali, le Niger et le Burkina Faso avaient un taux de scolarisation plus faible : soit 22 % pour le Mali, 13 % pour le Niger et 12 % pour le Burkina Faso (Institut International de Planification de l'Education, 1984). LÈ THANH KHOÏ (1967) soutient que la pénétration coloniale explique beaucoup de disparités entre régions et ethnies à l'intérieur d'un même pays comme la Côte d'Ivoire. Dans ce pays, note-t-il, ce sont les ethnies ou les régions mises très tôt en contact avec le colonisateur qui sont les plus scolarisées.

Les disparités géographiques peuvent être lues de plusieurs manières à l'intérieur d'un même pays. En prenant pour exemple le Burkina Faso et en ne considérant que les statistiques scolaires (MESSRS, 1993), on constate que le pays est divisé en deux grandes régions scolaires :

La première région, la moins scolarisée comprend les régions de l'extrême-Nord (voisines au Mali), de l'extrême Est (voisines au Niger) et toutes celles du Sud Est ou du Nord-Est à mesure que ces dernières s'éloignent du Centre (Ouagadougou). Les cinq provinces les moins scolarisées du Burkina sont toutes situées soit à l'extrême-Nord (Provinces du Séno, du Soum, de l'Oudalan), soit à l'extrême-Est (Province de la Tapoa, et de la Gnagna).

La deuxième région, la plus scolarisée, couvre les provinces du Centre (autour de Ouagadougou, la capitale politique), de l'Ouest et du Sud-Ouest (autour de Bobo Dioulasso, la capitale économique) et du Nord-Ouest. Les sept provinces les plus scolarisées du Burkina sont ainsi situées soit au Centre (le Kadiogo), soit au Centre-Ouest (le Boulkiemdé) ou au Centre-Nord (le Yatenga) et au Nord-Ouest (le Sanguié) soit au Sud-Ouest (le Houet et la Comoé).

Mais la carte scolaire recouvre en même temps des disparités socio-économiques. Les régions du Centre et de l'Ouest sont les plus désenclavées grâce au chemin de fer Ouaga-Abidjan passant par Koudougou (Centre vers l'Ouest) et la route bitumée Ouaga-Abidjan passant par Sabou (légèrement décalée au sud par rapport à la voie du chemin de fer). La plupart des usines et les plus grandes installations industrielles sont à Ouagadougou, à Bobo-Dioulasso, à Koudougou ou à Banfora (qui se trouvent être les quatre villes les plus scolarisées du pays, toutes quatre situées sur la ligne du chemin de fer Ouaga-Abidjan). Les trois centres d'enseignement supérieur du Burkina sont à Ouagadougou au Centre (Université de Ouagadougou), à Bobo-Dioulasso, à l'Ouest (Université de Bobo) et à Koudougou, au Centre-Ouest (Ecole Normale Supérieure de Koudougou).

Sur le plan administratif, le Burkina est subdivisé en 45 provinces (30 en 1997). La plus grande ville de chaque province est son chef-lieu. De ces chef-lieux, deux sont de grandes villes (Ouagadougou et Bobo-Dioulasso) ; les autres forment des villes moyennes et sont situées en zone semi-urbaine (comme Koudougou). Les plus gros villages d'une province forment autour de son chef-lieu des départements (comme Sabou par rapport à Koudougou). Ces départements et les autres villages sont en zone rurale.

Ce découpage administratif cache des disparités socio-économiques. En particulier, le nombre et la variété des établissements (type de séries et type d'enseignement) sont plus élevés en ville qu'en campagne, et particulièrement à Ouagadougou et à Bobo-Dioulasso plus que dans les autres chef-lieux. Cela signifie que la concentration humaine en soi se double d'un poids administratif pour créer une disparité villes-campagnes. Ainsi, en 1988, cinq villes (Ouagadougou, Bobo-Dioulasso, Banfora, Koudougou et Ouahigouya) détenaient à elles seules 81 % de tous les établissements d'enseignement secondaire du Burkina (MESSRS, 1988). Les différences se situent également au niveau du type d'établissement : à Sabou (zone rurale), il y a un collègue d'enseignement général (CEG) et ce type d'établissement offre un cycle court d'enseignement général regroupant les quatre premières classes du secondaire ; il est le seul établissement d'enseignement secondaire de la localité.

A Koudougou (zone semi-urbaine), par contre, existent plusieurs lycées ayant un cycle complet (comme le Lycée Provincial de Koudougou) et des collèges d'enseignement technique. Le milieu urbain (Ouagadougou et Bobo-Dioulasso) offre encore plus de possibilités et de variétés, en termes de nombre ou de types d'établissements. Visiblement, le milieu urbain (Ouagadougou et Bobo-Dioulasso) est plus riche que le milieu semi-urbain (Koudougou et autres chef-lieux de province) qui est à son tour plus riche que le milieu rural (Sabou et autres départements et leurs villages). Or, tout établissement d'enseignement inter-réagit avec son milieu immédiat (ACCT, 1992).

En tenant compte de ce fait, la question à l'étude ici est la suivante : les différences entre les milieux (urbain, semi-urbain ou rural) impliquent-elles des différences dans les résultats scolaires ? En d'autres termes, un établissement d'enseignement situé en zone urbaine (comme Ouagadougou) a-t-il de meilleurs résultats qu'un autre situé en zone semi-urbaine (comme Koudougou, par exemple) qui aurait lui-même de meilleurs résultats qu'un autre situé en zone rurale (comme Sabou) ?

## **Méthodologie**

Pour répondre aux questions que nous avons posées, nous avons fait une enquête dans trois établissements d'enseignement secondaire situés dans trois zones géographiques différentes : le premier est en zone rurale (Sabou), le second en zone semi-urbaine (Koudougou) et le troisième en zone urbaine (Ouagadougou).

### **Le CEG de Sabou**

Sabou est situé au Centre-Ouest sur la route bitumée Ouaga-Abidjan (à environ 85 km de la ville de Ouagadougou) et dans la zone rurale de la Province du Boulkiemdé (dont la ville de Koudougou est le chef-lieu). Sur le plan administratif, Sabou est un chef-lieu de département (du même nom) de la Province du Boulkiemdé (un département regroupe plusieurs villages et une province plusieurs départements). Il est l'un des départements les plus proches de la ville de Koudougou (à 25 km au sud de Koudougou). Le collège d'enseignement général (CEG) est un établissement d'enseignement général court (les quatre premières classes du secondaire). Au Burkina, le CEG n'existe sous ce nom que dans les chef-lieu des départements. Le CEG est donc un établissement de campagne.

### **Le Lycée Provincial de Koudougou (LPK)**

Koudougou est la plus grande ville du Centre-Ouest. C'est une zone semi-urbaine (la ville est à environ 90 km de Ouagadougou, sur la ligne du chemin de fer Ouaga-Abidjan). La province dont elle est le chef-lieu est celle du Boulkiemdé qui fait frontière avec la Province du Kadiogo (Ouagadougou est le chef-lieu). C'est l'une des villes les plus proches de la capitale à la fois culturellement (les deux régions sont essentiellement habitées par des Mossi, l'ethnie numériquement majoritaire du Burkina Faso et les populations se partagent entre christianisme, animisme et islam).

Le Lycée Provincial de Koudougou offre un cycle complet (toutes les classes du secondaire) d'enseignement général. Il est le plus grand lycée de la Province du Boulkiemdé.

### **Le Lycée Marien N'Gouabi de Ouagadougou (LMGO)**

Ouagadougou est situé au Centre. La ville est classée dans la zone urbaine. Ouagadougou est le chef-lieu de la Province du Kadiogo (la province la plus centrale du Burkina). Le Lycée Marien N'Gouabi est l'un des plus anciens lycées de la ville. Il offre un cycle complet et il est un établissement d'enseignement général tout comme le CEG de Sabou et le Lycée Provincial de Koudougou. Il est situé en plein centre de Ouagadougou, donc dans la zone urbaine.

Le CEG de Sabou, le Lycée Provincial de Koudougou et le Lycée Marien N'Gouabi sont des établissements publics, donc financés par le budget public. Ils offrent tous les trois un enseignement général. Les trois zones considérées sont culturellement assez homogènes, mais elles sont différentes sur le plan du développement économique, des infrastructures scolaires et des opportunités offertes par leurs environnements immédiats en librairies, bibliothèques, laboratoires, moyens de transport...

L'enquête menée en 1997 dans les trois établissements a pris en compte les variables suivantes :

- Les caractéristiques personnelles des élèves (âge, sexe) ;
- Les caractéristiques de leurs familles d'origine (régime matrimonial, taille de la famille, profession du père) ;
- Les variables liées au domicile par rapport à l'école (distance à l'école ; régime d'habitation, selon que l'élève est en location, habite chez un tuteur ou habite chez ses parents) ;
- Les moyens matériels à la disposition de l'élève (moyens de locomotion ; régime scolaire selon que l'élève est boursier ou non-boursier) ;
- Les difficultés rencontrées par l'élève dans ses études (logement, études à domicile, suivi après les classes, restauration, paiement de la scolarité) ;
- Les résultats scolaires (exprimés ici par le redoublement ou le non-redoublement).

296 élèves des trois établissements ont été concernés par l'enquête, dont 96 du CEG de Sabou (classes de 6<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>), 100 du Lycée Provincial de Koudougou (classes de 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, 2<sup>de</sup>, terminale), 100 du Lycée Marien N'Gouabi de Ouagadougou (4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, 2<sup>de</sup>, et terminale).

Ces classes ont été choisies sur la base de leur disponibilité. Chaque élève a eu à répondre à 15 questions relatives aux 15 variables de l'étude. En ce qui concerne les difficultés rencontrées, il était demandé d'en faire la description si la réponse est oui.

L'ensemble des données recueillies ont été synthétisées sous forme de tableau et par établissement (voir en annexe).

## Résultats

Au regard du tableau récapitulatif (en annexe), on peut lire les résultats suivants :

En ce qui concerne les caractéristiques personnelles des élèves : si l'on observe les classes de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> dans les trois établissements, on constate que les élèves du CEG (zone rurale) et du LPK (zone semi-urbaine) sont en moyenne plus âgés d'un an par rapport à ceux du LMGO (zone urbaine). Les élèves de seconde et de terminale du LPK sont encore plus âgés d'un an par rapport à ceux du LMGO. Si l'élève le plus âgé en 4<sup>e</sup> est au LMGO, c'est au CEG et au LPK qu'on rencontre les plus âgés en 3<sup>e</sup>. Au total, les élèves les plus âgés dans leurs classes sont souvent plus nombreux en zone rurale (au CEG) et en zone semi-urbaine (au LPK) qu'en zone urbaine (au LMGO).

Les disparités sont nettes en ce qui concerne le sexe : les filles sont environ 19 % de l'échantillon au CEG, 37 % au LPK et 46 % au LMGO : il y a moins de filles scolarisées en zone rurale qu'en zone semi-urbaine ; il y a aussi moins de filles scolarisées en zone semi-urbaine qu'en zone urbaine.

Par rapport à leurs familles d'origine, il apparaît que les élèves de la zone rurale (CEG) appartiennent plus à des familles polygames (66 %) et à des familles nombreuses (11 enfants en moyenne) dont le père est souvent cultivateur (82 %). Les pourcentages sont plus faibles par rapport à ceux de la zone semi-urbaine (LPK) : 48 % de polygames, 9 enfants par famille, 67 % de pères cultivateurs ; les pourcentages sont davantage en baisse en zone urbaine (LMGO), soit 37 % de parents polygames, 7 enfants par familles et 43 % de pères cultivateurs

Au niveau des moyens matériels, on constate que très peu d'élèves ont la bourse dans les trois établissements, soit 12 élèves boursiers au CEG, 7 au LMGO et 5 au LPK.

Pour la distance et le moyen de locomotion, on observe que les élèves du LMGO sont en moyenne plus éloignés du lycée, mais ils ont plus de bicyclettes que les autres ; ils ont aussi des motos, contrairement aux autres. La description de l'état de ces moyens de locomotion faite par les élèves révèle que ceux du CEG ont de vieilles bicyclettes qui tombent souvent en panne, ce qui les oblige à arriver parfois en retard ou même à manquer l'école.

Mais c'est au niveau du lieu d'habitation qu'on observe de grandes différences. Les élèves du CEG sont nombreux à être en location (27 %) ou chez des tuteurs (45 %) contre 11 % en location et 39 % chez des tuteurs au LPK, 1 % en location et 27 % chez des tuteurs au LMGO. L'enquête montre que ceux qui sont en location à Sabou, à Koudougou ou à Ouagadougou connaissent des problèmes de sécurité et de dénuement matériel. Ceux qui sont chez des tuteurs ont souvent des problèmes de relations avec ces tuteurs ; ils sont souvent surchargés de travaux domestiques, surtout les filles (corvées d'eau et de bois avant et après les classes) et ils arrivent à l'école souvent fatigués et affamés.

C'est pourquoi, quand il s'est agi des difficultés rencontrées, ce sont les élèves du CEG qui sont le plus souvent concernés.

Pour le logement (c'est-à-dire trouver un logement satisfaisant) : 37 % des élèves de l'échantillon du CEG de Sabou disent avoir des problèmes de logement contre 21 % de ceux du LPK et 14 % de ceux du LMGO ;

Pour les études à domicile (avoir un endroit à la maison pour étudier, ne pas être trop dérangé, avoir le matériel minimum, c'est-à-dire une lampe-tempête), ce sont encore les élèves du CEG qui éprouvent le plus de difficultés : soit 60 % au CEG contre 50 % au LPK et 30 % au LMGO.

En ce qui concerne le suivi des études (être aidé par quelqu'un après les classes), les élèves du CEG sont 81 % à n'avoir aucune aide après les classes, contre 64 % pour ceux du LPK et 59 % pour ceux du LMGO.

Au niveau de la restauration, 66 % des élèves du CEG ont des difficultés pour trouver de quoi manger (quantité et qualité), contre 40 % des élèves du LPK et 35 % de ceux du LMGO.

Pour le paiement de la scolarité, 49 % des élèves du CEG sont en difficulté contre 40 % de ceux du LPK et 21 % de ceux du LMGO.

Au total, on constate que dans tous les cas, les élèves du CEG, en milieu rural, ont toujours plus de difficultés que leurs camarades du LPK en milieu semi-urbain ; ceux du LPK ont à leur tour plus de difficultés que leurs camarades du LMGO en milieu urbain.

Enfin, pour les résultats scolaires (exprimés par le redoublement), on observe que 69 % des élèves du LMGO ont redoublé leurs classes contre 44 % de ceux du CEG et 43 % de ceux du LPK.

## **Discussion des résultats**

En considérant les résultats de l'enquête, on constate plusieurs types de difficultés :

### **Des difficultés matérielles**

Bien que les trois établissements soient publics, on voit que l'intervention directe de l'Etat dans la vie quotidienne des élèves est insignifiante, soit 24 élèves boursiers sur 296 ; ce qui signifie que la majorité des élèves doivent compter sur leurs parents. Or, les parents n'ont ni les mêmes revenus ni les mêmes charges. Les paysans en zone rurale comme Sabou n'ont qu'une seule source de revenus, l'agriculture soumise aux aléas climatiques ; la taille de leur famille (11 enfants en moyenne pour l'échantillon considéré) est un défi difficile à relever. On comprend pourquoi ce sont les enfants en zone rurale qui ont le plus de difficultés matérielles.

### **Des difficultés en termes d'accès**

Du point de vue de l'accès, le CEG offre moins de chance aux filles (moins de 19 % du total). Par contre, au LPK, les filles sont 37 % de l'échantillon et elles font presque la moitié des garçons au LMGO (46 %). On remarque que le degré de



discrimination sexuelle augmente au détriment des filles à mesure que l'on va de la ville vers le milieu rural. La discrimination sexuelle se double d'un problème d'opportunités : si l'on considère tous les enfants qui n'habitent pas chez leurs parents (donc qui sont en location ou chez des tuteurs), on constate que ces élèves sont très nombreux à Sabou, soit environ 75 % contre 50 % au LPK et seulement 28 % au LMGO. Ce qui veut dire que 72 % de l'échantillon du LMGO sont originaires de la ville de Ouagadougou, 50 % du LPK sont aussi de la ville de Koudougou. Ceux-ci trouvent, près de chez leurs parents, un établissement pour les accueillir. A Sabou, près de 75 % des élèves se sont déplacés hors de chez eux pour trouver le premier établissement, ce qui aggrave leurs difficultés matérielles.

### **Des difficultés sont également d'ordre culturel**

La ville de Sabou n'a ni bibliothèque ni librairie minimalement fournies, ni centre culturel. Par contre à Koudougou, il y a plusieurs bibliothèques en plus de celle du LPK et plusieurs librairies qui offrent plus de choix. La ville de Koudougou organise tous les deux ans le Festival International des Nuits Atypiques regroupant pendant une semaine des musiciens de plusieurs pays. La présence de l'Ecole Normale Supérieure permet à des enseignants qui le veulent de s'auto-former et d'améliorer ainsi leurs pratiques pédagogiques. Ouagadougou est encore plus nantie de ce point de vue : les plus grandes librairies, les plus grandes bibliothèques, les centres culturels (français, américain notamment) sont à Ouagadougou ; les plus grandes rencontres culturelles aussi (le Festival Panafricain du Cinéma et de la Télévision de Ouagadougou, le FESPACO).

Ces différences en défaveur de Sabou signifient que les élèves de Sabou ne peuvent compenser la pauvreté de leurs parents par une exploitation des opportunités offertes par l'environnement immédiat du CEG comme peuvent le faire leurs camarades du LPK ou du LMGO.

Des trois établissements, c'est donc le CEG de Sabou qui cumule tous les types de difficultés, suivi par le LPK et enfin le LMGO : il y a donc une logique des choses qui veut qu'un établissement en zone rurale ait plus de difficultés qu'un autre situé en zone semi-urbaine et que ce dernier ait aussi plus de difficultés qu'un autre situé en zone urbaine.

Or, dès qu'on considère les résultats scolaires, cette logique n'est plus respectée : en effet, 44 % des élèves ont redoublé à Sabou, zone rurale, contre 43 % au LPK, zone semi-urbaine ; 69 % ont redoublé au LMGO, zone urbaine. Ce qui veut dire que les résultats sont meilleurs à Sabou et au LPK qu'au LMGO. Ils restent meilleurs d'un point (1 %) au LPK qu'au CEG, alors que pour les difficultés, les pourcentages sont beaucoup plus élevés à Sabou qu'au LPK.

Les résultats sont donc surprenants. C'est pourquoi nous avons voulu savoir s'ils sont confirmés par les résultats aux examens nationaux pour les mêmes établissements. Ainsi, aux examens du Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC), session de 1996, le CEG a présenté 107 candidats ; 34 furent reçus (soit 31,77 %) ; le LPK a présenté

374 candidats dont 112 ont été reçus (soit 29,94 %). Le taux national la même année était de 26,03 %. Les résultats du LMGO n'étaient pas disponibles pour 1996 ; mais en considérant ceux de 1995, on constate que la logique reste la même. Le LPK avait présenté 220 candidats et obtenu 128 admis, soit un pourcentage de 58,18 % ; le LMGO avait présenté 385 candidats et obtenu 158 admis, soit un taux de 41,03 % ; Le CEG n'avait pas de candidats cette année-là. Donc pour les examens nationaux et pour les années considérées, les résultats sont meilleurs au CEG de Sabou (zone rurale) qu'au LPK (zone semi-urbaine) ; ils sont aussi meilleurs au LPK qu'au LMGO (zone urbaine).

## Conclusion

Nous avons pensé, en entreprenant cette étude, que le fait pour les enfants de faire leurs études dans un milieu rural les prédispose à l'échec plus que ceux du milieu semi-urbain et ces derniers également plus que ceux du milieu urbain. En termes de performances (redoublement ou réussite aux examens), cette hypothèse n'est pas confirmée. Malgré la différence en termes d'avantages socio-économiques que ces trois établissements sont censés tirer de leurs environnements immédiats respectifs (zone rurale pour le CEG, zone semi-urbaine pour le LPK et zone urbaine pour le LMGO), les résultats scolaires sont inversement proportionnels aux difficultés que rencontrent les élèves de ces trois zones.

Ces résultats confirment ainsi ceux de HEYNEMAN en Ouganda (HEYNEMAN, 1975 cité par HEYNEMAN 1986), en Somalie et au Kenya (HEYNEMAN, 1980 cité par PSACHAROPOULOS et WOODHALL, 1988), de SALL au Sénégal (SALL, 1996) : l'appartenance socio-économique n'est pas le facteur le plus déterminant en Afrique noire. Des enfants de milieu rural peuvent réussir autant ou plus que des enfants de milieux plus favorisés.

Assiste-t-on pour autant à une revanche des enfants des campagnes comme se demande SALL (1996) ? Nous ne saurions encore y répondre. Les résultats de notre enquête montrent que beaucoup de difficultés des élèves de Sabou sont liées à la délocalisation du CEG par rapport au domicile parental. 75 % de ces élèves du CEG sont en location ou chez un tuteur. Ce qui signifie que pour accéder à un établissement de campagne qui leur est exclusivement destiné, 75 % des élèves considérés du CEG ont été obligés de partir loin de chez eux (contre 50 % pour ceux du LPK et 28 % pour ceux du LMGO).

L'ensemble des enquêtes que nous avons menées portent ainsi à penser que la plupart des élèves des zones rurales comme Sabou, dans lesquelles il n'y a pas de cycle complet (premier et second cycle du secondaire), seront obligés d'arrêter leurs études à l'issue de la classe de troisième (dernière année du CEG) à cause surtout de leur âge et de l'inexistence de second cycle en zone rurale.

La situation géographique est donc d'une importance particulière et départage autant les pays que les régions à l'intérieur d'un même pays.

Ces résultats ne concernent que les trois établissements que nous avons considérés. C'est donc tout juste une étude de cas. Une recherche ultérieure en préparation prendra en compte un échantillon représentatif des établissements publics du Burkina Faso situés en ville comme en campagne afin d'obtenir des résultats plus globaux. Cette étude voudra savoir, en particulier, quels sont les facteurs qui viennent annihiler le potentiel positif des bonnes conditions socio-économiques pour produire l'échec scolaire. De même, elle cherchera à identifier les facteurs qui contribuent à la réussite scolaire en milieu défavorisé.

## Références bibliographiques

ACCT (1992). Contraintes de l'ajustement structurel et avenir de l'éducation et de la formation dans les pays francophones en développement. Actes du Colloque international organisé à l'occasion du XX<sup>e</sup> anniversaire de l'École Internationale de Bordeaux (du 29 septembre au 2 Octobre 1992). Bordeaux : Delmas, Artigues-Bordeaux.

BAUDELOT C. et ESTABLET R., 1971. L'école capitaliste en France. Paris : Maspéro.

BAUDELOT C. et ESTABLET R., 1975. L'école primaire divise. Paris : Maspéro.

BOURDIEU P. et PASSERON J. C., 1970. La reproduction. Paris : Editions de Minuit.

CHARLOT B. et FIGEAT M., 1979. L'école aux enchères. Paris : Petite Bibliothèque Payot.

DURUT-BELLAT M. et HENRIOT-VAN ZANTEN K., 1997. Sociologie de l'école. Paris : Armand Colin et Masson.

EICHER J-C. et LEVY-GARBOURA L. & all., 1979. Economie de l'éducation. Paris : Economica.

GIBSON M. A., 1987b. The school performance of immigrant minorities : a comparative view. *Anthropology and education quarterly*. 18, (4), 262-275.

HENRIOT-VAN ZANTEN A. et ANDERSON-LEVITT K., 1992. L'anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis : méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution. *Revue Française de Pédagogie*. 101, 79-99.

HEYNEMAN S. P., 1975. Influences on academic achievement in Uganda : A Coleman Report from a non-industrialized society. Thèse de doctorat non publié. Université de Chicago.

HEYNEMAN S. P., 1980. Differences between developed and developing countries : comment on Simmons and Alexander's « determinants of school achievement ». *Economic Development and Cultural Change*. 28, 2, 403-406.

HEYNEMAN S. P., 1986. Les facteurs de la réussite scolaire dans les pays en développement in Crahay, M. et Lafontaine, D.(Eds.). *L'art et la science de l'enseignement*.(p. 303-334). Liège : Editions Labor.

LÈ THÀNH K., 1967. L'industrie de l'enseignement. Paris : Editions de Minuit.

Ministère des Enseignements secondaire, Supérieur et de la Recherche scientifique [MESSRS], 1988. Statistiques scolaires et universitaires 1987-1988. Ouagadougou : MESSRS.

Ministère des Enseignements secondaire, Supérieur et de la Recherche scientifique [MESSRS], 1993. Statistiques scolaires et universitaires 1992-1993. Ouagadougou : MESSRS.

OGBU J. U., 1987b. Variability in minority school performance : a problem in search of an explanation. *Anthropology and Education Quarterly*. 18, (4), 312-334.

PSACHAROPOULOS G. et WOODHALL M., 1988. L'éducation pour le développement. Une analyse des choix d'investissement. Paris: Economica.

SALL H. N., 1996. Efficacité et équité de l'enseignement supérieur : quels étudiants réussissent à l'Université de Dakar ? Thèse de doctorat d'Etat ès-Lettres et Sciences Humaines non publiée. Université Cheik Anta Diop de Dakar.

SALL H. N. et DE KETELE J-M., 1997. L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation*. 19, (3), 119-142.

THORNDIKE R. L., 1975. The relationship of school achievement to differences in backgrounds of children in Paives, A.C. et Levine, D.W. (Eds.). *Education poling and international assessment: implication of the IEA Surveys of Educational Achievement* (p. 93-104). Berkeley : McCutchan.

Tableau /Moyenne de la distribution d'un échantillon de 296 élèves provenant de 3 établissements publics du Burkina Faso

Etablissement	Nombre d'élèves	Age moyennes des élèves en années	Sexe	Régime matrimonial	Taille de la famille	Profession du père	Distance école	Moyen de transport	Régime scolaire	Type d'habitation	Difficultés pour aller à l'école	Difficultés de restauration	Difficultés de paiement des frais de scolarité	Résultat scolaire
CEG DE SABOU	96	14 (14%)	Filles: 18 (18,75%)	Mono 33 (34,37%)	11 enfants (11,70%)	Fi: 17 (17,70%)	3,7 km	Pied.	Bourgeois 1 (1,04%)	L: 35 (37,00%)	Ou: 61 (63,75%)	Ou: 49 (51,04%)	Ou: 44 (45,83%)	
		17 (17,7%)	77 (80,20%)	63 (65,62%)	Poly 63 (65,62%)	plus grande famille: 36 enfants (1)	Cult 79 (82,29%)	Plus longue distance: 15 km (144m)	Mix: 0	Non bourgeois 8 (8,35%)	P: 25 (26,04%)	Non: 30 (31,25%)	Non: 47 (48,96%)	Non: 52 (54,16%)
LYCEE PRINCIPAL DE KOUKOU GOU (LPK)	100	17 (17%)	Filles 37 (37%)	Mono 51 (51%)	9 enfants (9%)	Fi: 33 (33%)	3,7 km	Pied.	Bourgeois 0 (0%)	L: 11 (11%)	Ou: 40 (40%)	Ou: 40 (40%)	Ou: 43 (43%)	
		18 (18%)	63 (63%)	48 (48%)	Poly 48 (48%)	Plus grande famille: 25 enfants (1)	Cult: 57 (57%)	Plus longue distance: 11 km (11)	Mix: 0	Non bourgeois 5 (5%)	Non: 36 (36%)	Non: 50 (50%)	Non: 60 (60%)	Non: 57 (57%)
LYCEE MAREN HICOUAB DE OUGADOUGOU (LMOU)	100	16 (16%)	Filles: 46 (46%)	Mono 37 (37%)	7 enfants (7%)	Fi: 57 (57%)	5,36 km	Pied: 3 (3%)	Bourgeois 7 (7%)	L: 11 (11%)	Ou: 35 (35%)	Ou: 21 (21%)	Ou: 21 (21%)	
		17 (17%)	54 (54%)	43 (43%)	Poly 43 (43%)	Plus grande famille: 21 enfants (1)	Cult: 40 (43%)	Plus longue distance: 15 km (15)	Mix: 13 (13%)	Non bourgeois 9 (9%)	Non: 10 (10%)	Non: 41 (41%)	Non: 79 (79%)	Non: 31 (31%)

Source: enquête de 1997

Légende: Mono: monogame, B: fonctionnaire, L: en location, NR: non-réponse

P: Poly + polygame, cult: cultivateur, B: bourgeois, ou: ouvrier, ch: chef de famille, mes: mes, parents