

Discours sur l'école et représentations du système scolaire à Ouagadougou

Stéphanie BAUX*

Les représentations sociales sont définies, par un des fondateurs du concept comme « une modalité de connaissance particulière ayant pour fonction l'élaboration de comportements et la communication entre individus » (Moscovici, citée par Brigitta ORFALI, 2000, p. 240). Elles forment donc un mode de connaître et d'agir en proposant un regard sur la réalité et en orientant l'action. Historiquement et socialement déterminées, elles « investissent la vie collective et engendrent des pratiques plus ou moins différenciées selon les groupes sociaux » (ORFALI, 2000, p. 240). Si les pratiques sont largement déterminées par les représentations sociales élaborées par les groupes et les individus, les premières ont également une influence sur l'évolution et les transformations des secondes. Pratiques et représentations sont donc liées. Il apparaît alors important, d'une part, d'envisager, à travers les discours, les schémas mentaux mis en place pour justifier les comportements et d'autre part, de confronter les conduites passées ou actuelles des agents sociaux pour l'évolution des représentations. « La compréhension des relations entre représentations et pratiques sociales suppose donc toujours un double travail d'analyse et de connaissance de chacun des deux termes en présence » (ABRIC, 1994, p. 238). La tâche, étant donné son ampleur, n'est pas aisée, d'autant plus que représentations et pratiques sont souvent polysémiques et ne peuvent se réduire à une seule interprétation. Notre propos ici n'est pas de mettre en place un modèle théorique sur ces questions, il vise plutôt à fournir quelques résultats empiriques utilisant ces notions. L'exemple du système scolaire ouagalais montre alors tout l'intérêt de ce type d'étude dans la compréhension des rapports entre des acteurs et une institution sociale et socialisante.

Les conclusions proposées sont tirées d'une étude exploratoire effectuée de juin 2001 à mars 2002 au sein de l'UERD (Unité d'Enseignement et de Recherche en Démographie) sur « l'offre et la demande d'éducation à Ouagadougou », sous la direction de Marc Pilon et en collaboration avec Komla Lokpo. Fondée sur un travail sociologique de type qualitatif, elle s'appuie sur des entretiens approfondis (individuels et de groupe) auprès des différents acteurs du système éducatif. Si cette recherche ne vise pas la représentativité statistique, elle tend à créer des pistes de réflexion pour la construction d'un tableau d'ensemble de la scolarisation primaire à Ouagadougou (à partir de deux quartiers de la ville, un loti et un non loti) en

* Sociologue, Doctorante à l'EHESS, Volontaire civile internationale à l'IRD.

analysant le fonctionnement de l'école, les pratiques familiales en matière de scolarisation, les rapports entre les différents acteurs et leurs représentations du système scolaire. L'enquête s'est déroulée auprès de trois fondateurs d'établissements privés, six directeurs d'établissements (deux du public trois du privé un d'une école franco-arabe), douze enseignants (deux instituteurs d'écoles privées, quatre maîtres de l'école franco-arabe et six institutrices d'une école publique), l'inspecteur de la circonscription étudiée, le Directeur Provincial de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (DPEBA), le Directeur Général de l'Éducation de Base (DGEB) du Ministère de l'Éducation de Base et de l'Alphabétisation (MEBA), un membre du cadre de concertation des Partenaires Techniques et Financiers (PTF), un membre de la coordination du Cadre de Concertation des ONG de l'Éducation de Base au Burkina Faso (CCEB/BF), six membres du bureau des Associations de Parents d'Élèves (APE) des établissements enquêtés et quinze ménages (huit en zone non lotie et sept en zone lotie) dont les chefs de ménage leurs épouses et les enfants de plus de douze ans ont été interrogés. La diversité des personnes enquêtées et leur positionnement dans le champ social a permis de mettre en avant, d'abord la pluralité des discours sur le fonctionnement de l'école dans la capitale ainsi que les difficultés que cette hétérogénéité suscite dans la construction du fait scolaire (notamment à cause des rapports parfois conflictuels entre les agents). Elle offre ensuite la possibilité d'esquisser une analyse sur la place de l'école, à l'heure actuelle, à Ouagadougou et même plus généralement, en milieu urbain au Burkina Faso.

Les discours sur le fonctionnement de l'école

Les perceptions des atouts et des contraintes de l'école, tant publique que privée¹, à Ouagadougou sont différentes en fonction de la position de l'acteur dans l'espace social et scolaire. Ainsi, les membres du MEBA, des ONG et des PTF, qui ont une vision de la situation au niveau macro, jugent la ville de Ouagadougou plutôt bien pourvue en ce qui concerne l'offre scolaire par rapport au reste du pays : pour eux, la quasi-totalité des enfants vont à l'école, les enseignants sont en surnombre et bien formés, le matériel pédagogique est suffisant, la ville est mieux adaptée au programme scolaire et les parents sont globalement plus aisés, les enfants ont donc de meilleures conditions de travail qu'en zone rurale. Les structures déconcentrées comme la DPEBA

¹ En 2001 à Ouagadougou, il y a autant d'écoles privées (50,1 %) que d'écoles publiques (49,9 %) même si les effectifs restent plus importants dans le public puisqu'ils représentent plus de 60 % de l'ensemble des élèves ouagalais. Mais la tendance de 1997 à 2001 est à la stagnation des effectifs dans le public (4 %) alors qu'elle est au fort accroissement (près de 54 %) dans le privé.

et l'inspection relaient quasiment le même discours : le système scolaire primaire à Ouagadougou est globalement satisfaisant même s'il demeure quelques problèmes notamment au niveau des infrastructures et du matériel pédagogique. De leur côté, les directeurs et les instituteurs des écoles enquêtées évoquent davantage des difficultés liées à la défaillance des infrastructures, au manque de matériel pédagogique, aux classes surchargées, aux problèmes économiques (notamment pour les factures d'eau et d'électricité) et aux difficultés financières des familles. Le point de vue du personnel enseignant marque la nécessité de mettre en place des études approfondies en désagrégant les indicateurs pour avoir des données plus fines sur le fonctionnement de l'éducation dans la capitale.

La fracture entre les décideurs des politiques éducatives et le personnel enseignant mais aussi les familles est stigmatisée par la question des classes à double flux instaurée dans les écoles publiques en réponse aux problèmes de sureffectifs. Les premiers voient dans le système à double flux un moyen de satisfaire au maximum la forte demande d'éducation, tout en limitant le coût des infrastructures et du personnel. Ils assurent que cette réforme n'est pas mauvaise en théorie mais qu'elle est le plus souvent mal appliquée. Les enfants doivent normalement être toute la journée à l'école. Ils sont sensés être encadrés pour d'autres activités comme les exercices et les travaux dirigés. Or, selon le ministère et les PTF, les enseignants ne respectent pas les principes de fonctionnement. S'ils reconnaissent que les mesures d'accompagnement élaborées pour que les élèves travaillent toute la journée, même s'ils n'ont qu'une matinée ou une après-midi de cours, tardent aussi à se mettre en place, ils considèrent que l'échec du double flux est imputable à certains instituteurs qui choisissent de réunir les deux cohortes et de faire cours avec des effectifs pléthoriques de 100 à 120 élèves. Ce que le MEBA qualifie de « mesure d'efficacité », dans son Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB) 2000/2009 est très mal perçu et jugé inefficace par le personnel enseignant qui évoque aussi le mécontentement des parents. Il rejette la politique du MEBA qui n'a pour seul but que l'augmentation de la quantité de l'offre scolaire au détriment de la qualité : « Les autorités en charge de l'éducation savent très bien que le système est inadapté. C'est une politique qui consiste à inscrire beaucoup d'enfants sans se soucier de la qualité, du rendement. Les enfants issus d'un tel système ont un niveau d'enseignement très bas. », explique un directeur d'établissement. Nombreux sont les membres du personnel enseignant qui affirment que la dépréciation de l'enseignement primaire public vient des classes à double flux. « Les parents ont bien conscience que les élèves apprennent moins bien quand ils ont deux fois moins d'heures de cours ». Ainsi, le rejet de cette innovation pédagogique orienterait les familles qui ont les moyens vers des établissements privés. Les familles refusent, en effet, massivement le double flux

arguant que les enfants dans ce type de classe ont un enseignement dévalué puisqu'ils ont un volume horaire réduit. Cette méthode est d'autant plus mal perçue par les familles les plus démunies qu'elle s'inscrit en contradiction avec un système de pensée relevant d'une culture du travail où l'effort fourni est en rapport direct avec la réussite. Ainsi, les parents ont tendance à considérer l'efficacité d'une école en fonction de la quantité de travail demandé aux élèves. Les écoles privées l'ont bien compris et développent, surtout dans les classes d'examen, des cours supplémentaires de préparation.

Au niveau des familles enquêtées, les critiques proférées à l'encontre du système scolaire concernent aussi l'absentéisme des enseignants que leur pluriactivité qui les empêchent de se consacrer à leurs tâches éducatives et le harcèlement par les fondateurs des écoles privées des parents d'élèves qui tardent à payer. De leur côté, les enseignants, même s'ils admettent les difficultés financières de nombreux ménages ouagalais, ont souvent une perception déficitaire du comportement des familles qu'ils jugent laxistes, désinvoltes, non disponibles et non présentes dans la scolarisation de leurs enfants. Suivant les interlocuteurs, le discours met plutôt l'accent sur les causes objectives (manque de disponibilité, soucis financiers, etc.) ou subjectives (insouciance, mauvaise volonté, choix de priorités non rationnels, alcoolisme, etc.). Au contraire, beaucoup de ménages affirment se sacrifier, notamment au niveau financier pour la scolarité de leurs enfants et soutiennent qu'ils sont le plus présents possible à l'école. Mais certains pères avouent également que la honte, liée au dénuement et à l'analphabétisme les empêche parfois d'aller voir les enseignants surtout quand ils ne peuvent s'acquitter des frais de scolarité dans les délais. C'est aussi pour cette raison que les parents se montrent globalement peu critiques à l'égard du système scolaire et de son fonctionnement, dévoilant ainsi leur sentiment d'infériorité face aux lettrés et à la puissance emblématique de l'école en tant qu'organe de transmission d'un modèle culturel dominant.

L'ensemble de ces discours montre la diversité des représentations liée au fonctionnement de l'école à Ouagadougou. Leur confrontation permet d'illustrer une partie des problèmes de l'activité scolaire dans la capitale et révèle que les auteurs se renvoient les responsabilités. Elle souligne également les déficits de communication entre les décideurs des politiques éducatives et le personnel enseignant d'une part et d'autre part entre ce personnel enseignant et les parents d'élèves, stigmatisant par-là les relations difficiles entre analphabètes et gens instruits. Mais si les différents acteurs rencontrés n'ont pas les mêmes conceptions du fonctionnement du système et qu'il en résulte des tensions entre eux, tous s'accordent à penser que la scolarisation des enfants est aujourd'hui indispensable.

L'institutionnalisation du fait scolaire dans la capitale

Les discours recueillis auprès des différentes personnes interrogées soulignent tous une institutionnalisation du fait scolaire à Ouagadougou et une légitimation du savoir véhiculé par l'école. Les acteurs du système scolaire (MEBA, organes déconcentrés, PTF, ONG et personnel enseignant) conçoivent tous l'école comme un réel facteur d'intégration et de construction sociale car elle permet d'enseigner « le minimum commun », le socle social des références communes indispensables à la constitution d'une nation. Les parents d'élèves et les APE considèrent également cette intégration sociale mais à un niveau plus micro : ils veulent que, par l'école, leurs enfants soient « comme les autres ». Dans une ville comme Ouagadougou aujourd'hui où le taux de scolarisation est élevé par rapport au reste du pays, les enfants scolarisés représentent la norme et les non-scolarisés, l'exception. Celui qui ne « fréquente » pas en devient isolé.

Cette vulgarisation de l'institution scolaire ne concerne pas seulement la capitale burkinabé mais plus généralement le milieu urbain en Afrique, comme le montrent les conclusions des recherches menées par Etienne GERARD à Bobo-Dioulasso (GÉRARD, 1999) mais aussi celles de Bénédicte Kail à Bamako (KAIL, 1999) ou de Laurence Proteau à Abidjan (PROTEAU, 1999). Il apparaît alors important, pour comprendre ce phénomène, de resituer les discours recueillis sur l'importance de l'école dans leur contexte, notamment géographique et historique. Le système scolaire, érigé sur une base structurelle mise en place sous la colonisation, a d'abord été réservé à une élite. Il s'est ensuite étendu à une part plus large de la population en vue de la propagation d'un modèle culturel mais aussi pour le renforcement de l'appareil administratif. Pour cette raison, l'expansion scolaire épousait la carte politique : le système scolaire s'est alors d'abord développé en milieu urbain, pôle de gestion administrative et politique (GÉRARD, 2001).

A l'heure actuelle, le français, langue officielle et l'écrit structure le monde social, par l'intermédiaire de la Loi, de la communication et de l'information notamment ce qui participe à la propagation de la « culture scolaire ». Les parents qui ont bien conscience de cette nouvelle donne sociale expriment cette nécessité : « Il ne faut pas laisser les enfants dans le noir. Si on t'envoie une lettre, tu ne peux pas lire. Si tu demandes à ce qu'une tierce personne te lise, ce n'est pas la peine. Ce qu'on dit à la radio, dans les journaux, il faut pouvoir lire. Or si tu n'es pas scolarisé ce n'est pas la peine » ; « Les temps anciens et maintenant, ce n'est pas la même chose : si tu ne connais pas écrire ton nom, tu ne peux rien faire ».

La scolarisation a alors une fonction concrète : l'apprentissage du français, de l'écriture et de la lecture. L'analphabétisme marginalise et inflige une dépendance vis-à-vis du lettré. celui qui possède ce savoir permettant

la connaissance des règles sociales et leur utilisation. Comme l'illustre cette citation, les parents illettrés ont bien conscience de l'état de servilité dans lequel les place cette méconnaissance du « papier » et du français : « Quand on ne sait ni lire, ni écrire, c'est pas bon. On peut se faire rouler par quelqu'un d'autre ». Ceux qui ont été à l'école ont la possibilité de se défendre, de faire valoir leurs droits alors que ceux qui n'ont jamais fréquenté sont condamnés à la soumission. Ils peuvent être manipulés par les gens instruits et ont le sentiment d'être toujours en position d'infériorité. C'est d'ailleurs ce qui ressortait de l'entretien de groupe effectué auprès des parents d'élèves. Ils se sentaient rejetés par l'institution scolaire, notamment à cause de l'impossibilité d'être élu au bureau de l'APE parce qu'ils ne savaient ni lire ni écrire. C'est la raison pour laquelle, la mise à l'école apparaît comme un devoir moral, une obligation pour éviter que leurs enfants subissent le même sort.

Pour tous les acteurs rencontrés, l'école est donc indispensable pour réussir tant au niveau individuel que collectif : « un pays sans école, je ne sais pas comment il peut se construire. Un enfant qui n'est pas allé à l'école, je ne sais pas ce qu'il peut devenir. » résumait un membre d'une APE. La scolarisation devient alors le gage d'un futur : développement de la nation mais aussi épanouissement individuel. Elle apparaît comme le seul moyen de s'insérer dans le marché du travail. Jusqu'aux années 1980, le système scolaire ouvrait directement la porte de l'administration publique et du secteur moderne. La scolarisation engendrait une nouvelle forme de différenciation sociale et bouleversait les structures sociales existantes par la création d'une nouvelle hiérarchie fondée non plus sur la naissance mais sur la formation. Le système scolaire contenait alors la promesse d'une promotion sociale, fondée sur la puissance symbolique d'une culture dominante, « le savoir du blanc » et son corollaire de prestige.

Depuis la mise en place des politiques d'ajustement structurel dans les années 1990 qui ont mis un frein au recrutement systématique des diplômés dans la fonction publique sans que cela ait été compensé par le développement du secteur privé « moderne » de l'économie, la possession de capital scolaire n'est plus synonyme de mobilité sociale. Si les familles ont bien conscience de l'arrêt de cette symétrie entre scolarisation et travail salarié, la mise à l'école garde sa puissance symbolique et cristallise l'espérance de promotion sociale pour au moins un des enfants scolarisés. Ainsi, planent encore dans les représentations de l'école, le rêve, même s'il est écorné, du fonctionariat et d'un changement radical de la situation économique et sociale : les familles espèrent encore que leurs enfants réussissent scolairement pour devenir « fonctionnaires » ou « employé de bureau » dans l'éducation ou la santé essentiellement professions qui incarnent encore le haut

niveau de la hiérarchie². Parallèlement, l'école apparaît actuellement indispensable pour toute forme d'emploi et pour réussir toute activité rémunératrice. Nombreuses sont les personnes qui ont affirmé ne pas pouvoir trouver de travail en raison de leur méconnaissance des rudiments scolaires : la scolarisation est alors nécessaire même « pour creuser un trou » ou « faire la mécanique » : « un mécanicien qui reçoit une machine en réparation avec la notice et qui ne sait pas la lire a un vrai handicap dans l'exercice de sa profession ». Le système scolaire représente donc un outil primordial pour apprendre à être autonome, indépendant, pour « se débrouiller dans la vie » et subvenir à ses besoins.

Ainsi, la représentation du rôle de l'école est étroitement liée à la quête d'un emploi. Mais, le chômage des diplômés et la paupérisation des populations depuis la dévaluation de franc CFA jettent un voile de doute sur la capacité du marché de l'emploi à assimiler tous les jeunes sortant de l'école avec un certain bagage en poche, d'autant plus que, face à la volonté politique de développement du système scolaire primaire, « le droit à l'école pour tous n'est dorénavant plus affirmé en ce qui concerne l'enseignement secondaire et supérieur, ces enseignements étant jugés par les bailleurs de fonds trop coûteux et à faible incidence sur le développement économique. » (LANGE, 1999). Au vu de cette restructuration du système, la quasi-unanimité des discours exprime la volonté de développer la professionnalisation de l'éducation. Le MEBA, la DPEBA et plusieurs directeurs et instituteurs y sont favorables dès le primaire³. Le premier cycle doit pouvoir être aussi un apprentissage. Certains directeurs regrettent que des élèves refusent les travaux manuels au sortir des écoles. Est aussi sous-jacent le rejet de l'intellectuel inutile qui ne fait rien de concret. Beaucoup souhaiteraient que soient mis en place des ateliers de travaux manuels (couture, mécanique, etc.) pour apprendre aux enfants un métier.

² Il est, à ce titre, intéressant de constater comment le métier d'enseignant est valorisé pour les familles que nous avons interrogées, alors que de l'autre côté, les instituteurs se plaignent de la perte de reconnaissance de leur profession qui s'inscrit en parallèle de la dégradation de leurs conditions de vie.

³ En ce qui concerne les acteurs de l'offre, seul l'inspecteur et un membre des PTF ont rejeté la professionnalisation de l'école en affirmant que le chômage et la pléthore de main-d'œuvre n'ont aucun rapport avec un problème d'inadéquation de la formation et de l'emploi. L'école, pour eux, n'a pas pour rôle d'apprendre une profession mais de véhiculer des valeurs et de former l'enfant mentalement. En ce sens, la formation est adaptée mais l'emploi est en crise.

Selon le SNEA-B⁴, syndicat enseignant, les enseignants peuvent « mieux jouer leur rôle d'éducateur en prenant en compte les domaines du savoir, du savoir-faire et du savoir être afin d'assurer aux enfants une formation globale et équilibrée ». L'idée d'un cycle primaire terminal autosuffisant développé dans le PDDEB reflète cette conception de l'éducation. L'école doit fournir les moyens à l'enfant de s'intégrer au processus de production. Il doit pouvoir s'insérer économiquement dans la société après le CM2.

Selon le Directeur général de l'Enseignement de base (DGEB), il y a trop de « déchets scolaires » à l'heure actuelle, peu d'enfants entrent en sixième et l'État n'a pas les moyens de développer un accès massif dans le secondaire. Faire du système primaire un cycle terminal permet alors de donner aux enfants un minimum d'acquis pour s'insérer professionnellement dans la société. Pour les acteurs de l'offre scolaire, dont le capital scolaire a permis d'acquérir un certain capital politique, économique et symbolique, selon leur place dans la hiérarchie sociale, ces discours renvoient l'idée sous-jacente que la majorité des enfants doivent recevoir une formation pratique et seule une petite catégorie doit être formée dans l'abstraction pour constituer les décideurs de demain. Leur volonté de construire une « école de production » reflète une vision élitiste de l'école qui est un, sinon le seul facteur déterminant de la hiérarchisation de la société.⁵

⁴ Le SNEA-B veut réhabiliter les travaux, in *Le Pays* n°2459 du mardi 4 septembre 2001.

⁵ Les familles semblent, au contraire, construire leurs schémas représentatifs sur l'école sans prendre en compte son fonctionnement inégalitaire ou en la légitimant. Les représentations que l'on peut qualifier d'« aliénantes » selon l'expression de Michel Gilly (1989) ne remettent pas en cause la sélectivité du système : elles attribuent aux enfants ou à Dieu les raisons de l'échec. Seul un père interrogé a accusé le système de freiner la progression des enfants au cours des cycles par l'introduction de barrières économiques, surtout dans le secondaire : « l'école empêche les pauvres de réussir », dit-il.

Mais beaucoup de parents concluent aussi qu'il est nécessaire de ne pas s'en tenir aux savoirs scolaires pour préparer l'avenir de ses enfants. Ils pensent alors qu'il est indispensable de développer leurs connaissances des travaux manuels. Si certains considèrent que ce n'est pas à l'école d'enseigner ce type d'apprentissage et préfèrent former leurs enfants pendant les vacances, de nombreuses familles et membres du bureau des APE se sont dits eux-aussi, favorables à une professionnalisation de l'éducation : les enfants qui ne peuvent pas travailler dans des bureaux doivent donc apprendre à l'école les travaux manuels comme la mécanique, la couture, voire les travaux ménagers pour les filles. Cette idée n'est pas nouvelle : une enquête réalisée en 1973-1974 par le Service de la Planification de l'Éducation du Ministère de l'Éducation Nationale dans 42 localités du Burkina Faso concluait que les populations avaient déjà le souci d'avoir une formation utile liée à l'enseignement et à l'apprentissage d'un métier (KABORÉ *et al.*, 2001, p. 99).

Si pour les parents, le désir de professionnaliser l'éducation scolaire provient probablement d'une inquiétude grandissante face à un avenir incertain où il faut multiplier les ouvertures pour avoir des chances de « se débrouiller », on peut se demander si ce désir n'émane pas de leur volonté d'intégration dans l'institution par l'introduction de savoir-faire qu'ils possèdent. Les parents illettrés qui ne se sentent pas la légitimité d'intervenir dans un modèle éducatif dont ils ne maîtrisent pas les règles expriment ainsi la volonté d'être partie prenante du système éducatif par la mise en place d'un certain syncrétisme entre culture « occidentale » et culture séculaire.

Les changements sociaux opérés depuis l'indépendance et l'assimilation de plus en plus poussée, parce qu'elle s'immisce dans l'ensemble du champ social, de la culture allochtone (celle des anciens colons) s'inscrivent dans les discours. Ils apparaissent irréversibles et obligent donc à un repositionnement souvent difficile : dans les milieux citadins populaires, « les différents savoirs (initiatiques, pratiques, sociaux) s'articulent autrement et occupent une place différenciée depuis l'incursion de l'école. (...) Avec l'école, le champ des savoirs, caractéristiques de ces sociétés subsahariennes, s'est transformé ; en milieu urbain, la culture scolaire en occupe le pôle. (...) Elle est devenue référentielle » (GÉRARD, 1999, p. 106). Les savoirs scolaires représentent donc une ouverture. Ils sont associés à l'idée de progrès auquel les populations se doivent de participer. Mais, pour beaucoup, il ne s'agit pas non plus de le substituer complètement aux savoirs autochtones qui structurent eux aussi le social. Il ressort de l'analyse des représentations de l'institution scolaire un tiraillement entre les deux systèmes de valeurs en présence. Ce tiraillement est cristallisé dans l'hétérogénéité des discours concernant l'adéquation des valeurs de l'école à la société burkinabé. Pour beaucoup d'acteurs du système scolaire, l'école n'est pas en accord avec les valeurs de la

société mais les valeurs diffèrent selon l'interlocuteur. Pour certains, l'école est un produit de la colonisation. Elle va donc à l'encontre des valeurs sociales séculaires. Ainsi, l'école amène l'individualisme quand la société traditionnelle est fondée sur la solidarité et la communauté, elle entraîne le rejet des travaux agricoles et manuels alors que le pays est essentiellement rural, etc. Pour d'autres, l'école véhicule une éthique que la société, décomposée, a perdu ; mais certains admettent que c'est l'école qui forme les technocrates corrompus. École et société sont donc intimement liées, elles s'influencent mutuellement que ce soit positivement ou négativement. Trois niveaux de discours ressortent des entretiens auprès des familles. Pour certains, l'éducation scolaire et les valeurs transmises à l'école sont en accord avec celles inculquées au sein de la cellule familiale. Pour d'autres, le champ des savoirs est, surtout en milieu urbain, stigmatisé par le savoir scolaire. Les valeurs de la famille et de l'éducation parentale sont alors complètement dénigrées. Les parents analphabètes semblent être en rejet de leur éducation qui n'apprend plus rien aux enfants alors que l'école ouvre de nombreuses perspectives rejet qu'ils légitiment par le fait que les enfants ne les écoutent plus. D'un autre côté, plusieurs parents pensent que les éducations scolaire et familiale sont complémentaires et qu'ils ont un rôle à jouer dans l'école même si on leur refuse ce droit. Certains pères et mères considèrent que l'école alphabétise mais n'éduque pas. C'est à eux que revient alors l'essentiel de la transmission des savoirs et des valeurs sociales. Ainsi l'éducation des enfants procéderait d'une alchimie complexe entre savoirs « modernes », symbolisant le progrès et l'avenir, transmis par l'école, et savoirs « traditionnels », garants des valeurs sociales et morales ancestrales, indispensables à la définition de l'identité.

La diversité des discours souligne le laborieux travail de syncrétisme qui se construit petit à petit entre des systèmes de pensées et de construction sociale hétérogènes, voire antagonistes et la lutte des différents champs des savoirs pour trouver leur place. « En extrayant la formation des jeunes acteurs sociaux de l'immédiateté des situations pratiques, en les arrachant à leurs ethnismes, elle crée les conditions de conquête d'une certaine distance à soi-même et engage la genèse de nouvelles formes d'individualités. » (DE QUEIROZ, 1995, p. 121). Si l'éveil et l'ouverture d'esprit que transmet l'école sont plébiscités, il peut aussi faire peur car il donne la possibilité aux enfants de remettre en cause l'ordre établi. Certains comportements reflètent alors ces oppositions, c'est notamment le cas de la scolarisation des filles. L'importance de celle-ci est quasiment unanimement reconnue dans les discours par l'ensemble des personnes interrogées. Mais, si peu de parents avouent ouvertement des pratiques discriminantes à l'égard des filles.

La différenciation des stratégies entre filles et garçons est perceptible dans ces pratiques⁶. Ainsi, dans plusieurs familles, le favoritisme envers les garçons est manifeste : les filles sont scolarisées mais moins longtemps, elles se retrouvent plutôt dans le public ; elles connaissent davantage des changements d'écoles, au gré des aléas économiques et de la scolarisation des autres frères et sœurs ; elles sont aussi plus souvent confiées à un tiers pour leur mise à l'école. L'échec scolaire des filles n'est pas forcément vécu comme un échec social. Si les filles sont bien scolarisées au primaire puisque la parité y est atteinte, elles sont moins nombreuses au collège. Il ressort d'ailleurs des entretiens menés auprès des filles scolarisées que leurs aspirations futures, reflet de l'ampleur de la pression sociale sur leur vision de l'éducation, sont moins ambitieuses que celles des garçons. Ainsi, la scolarisation des filles est importante car, instruites, elles acquièrent un certain capital social qui favorisera le mariage à « un bon parti » mais une trop longue scolarisation pour les femmes fait croire à une trop grande autonomie, préjudiciable au mariage (GÉRARD, 1998). L'autocensure des jeunes filles concernant la durée de leur étude prouve que cette idée conditionne les pensées et maintient la femme dans le rôle qui lui est imparti. C'est la raison pour laquelle, quasiment toutes les filles rencontrées se plient aux activités extra-scolaires que leurs parents leur imposent de faire : elles doivent apprendre, avant tout, leur futur rôle de mères et d'épouses. Même les principales intéressées sont d'accord avec cet état de fait : « tu dois laver les plats et préparer la nourriture car si tu te maries et tu ne connais rien faire, c'est pas bon ». L'école créant une certaine autonomisation des filles et les empêchant de se consacrer pleinement aux tâches ménagères, les mères sont souvent les premières à rejeter la mise à l'école ou le maintien des jeunes filles dans un long cursus scolaire.

La quasi-totalité des acteurs de l'offre d'éducation admettent que « éduquer une fille c'est éduquer une nation »⁷. Mais on peut se demander s'ils ne considèrent pas, comme bon nombre d'acteurs internationaux, que l'augmentation de la scolarisation des filles procède davantage d'une vision utilitariste, sachant que les filles d'aujourd'hui seront les femmes et les mères de demain, que d'une question éthique posée en terme de droit fondamental à l'éducation, qui implique de réduire les inégalités » (KABORÉ *et al.*, 1999, p. 3). L'instruction des femmes ne doit donc pas remettre en cause leur rôle et leur place dans la société. Seul un membre de la coordination

⁶ « Certains aspects de la représentation sont explicitement véhiculés dans les discours et d'autres enfouis dans les pratiques » (ABRIC, 1994, p. 229). Il est donc indispensable, dans des études sur les représentations d'articuler la recherche tant sur les dires que sur les actes.

⁷ Cette citation de l'UNICEF a été fréquemment utilisée par les acteurs rencontrés lors de l'enquête exploratoire mais aussi par certains écoliers, preuve que c'est l'école même qui véhicule et reproduit les valeurs sociales.

du CCEB/BF, l'inspecteur de la zone, une mère d'élève et une jeune fille revendiquent explicitement l'éducation des filles comme un moyen d'émanicipation du sexe féminin et comme un instrument de changement social en faveur des droits de la femme : « sans école, la fille aura des difficultés avec son mari. En matière d'argent, ton mari ne peut pas te déranger si tu as ton boulot et il a le sien. Une femme qui n'a pas étudié ne peut pas être libre ».

Les modes de scolarisation des filles élaborés par les familles ainsi que le comportement des fillettes qui adaptent leur scolarité aux exigences sociales montrent les moyens d'ajustement des stratégies mises en place pour que l'école restructure mais ne déstructure pas un certain ordre social. La diversification des pratiques scolaires face à une offre variée (écoles publiques ou privées, laïques ou confessionnelle), dont l'État n'a plus le monopole, reflète l'autonomisation des familles et contribue au processus d'appropriation par les populations du champ scolaire. En effet, l'institutionnalisation de l'école a pour corollaire une pluralité des actes de scolarisation d'une famille à l'autre mais aussi à l'intérieur de celles-ci : les stratégies de scolarisation sont mixtes ; elles consistent à scolariser ses enfants dans des établissements différents (publics, privés laïcs ou confessionnels) ou à changer les enfants d'établissement au gré de leur réussite et des contraintes posées au ménage. Les pratiques actuelles reflètent en cela les systèmes de représentations élaborés : la mise à l'école est nécessaire, certains parents mettent donc en œuvre des stratégies d'acharnement scolaire, de maintien dans le système par le changement d'école du public au privé ou inversement, etc. D'autres scolarisent leurs enfants dans les écoles franco-arabe pour que l'apprentissage de l'écrit et du français se fasse en parallèle à l'instruction d'un savoir religieux musulman. « Loin d'être reproduits à l'identique, la culture scolaire et le système qui l'a transmise secrètent une multiplication des structures et modèles éducatifs. Tout autant qu'ils les transforment, ils sont travaillés par les structures et pratiques sociales ». (GÉRARD, 1999, p. 114). Cette institutionnalisation de l'école par l'ensemble de la population urbaine permet aussi la transformation des politiques éducatives. La scolarisation étant admise et considérée comme indispensable, elle donne la possibilité de privatiser l'éducation, en laissant les écoles privées se développer tout en stoppant les investissements publics, sans prendre le risque d'un processus de déscolarisation dû au désintérêt des ménages.

Conclusion

Comme nous avons essayé de le montrer tout au long de cet exposé, l'école à Ouagadougou « s'institue » : les parents sont de plus en plus conscients de l'importance de la scolarisation des enfants pour leur permettre de s'intégrer socialement et de s'insérer plus tard dans le marché du travail. Même si les familles connaissent la crise de l'emploi à l'heure actuelle, elles fixent beaucoup d'espoir dans l'école pour préparer leurs enfants à un avenir meilleur. De leur côté, les jeunes scolarisés gardent tous le rêve de devenir un jour « employés de bureau ». La plupart des parents interrogés lors de notre enquête étaient analphabètes, ils avaient donc une représentation du système très symbolique fondée sur le prestige des gens lettrés mais ignoraient tout des mécanismes scolaires et du fondement profondément inégalitaire du système. Peut-on alors envisager cette institutionnalisation comme un phénomène irréversible ? Une mère d'élèves rencontrée dans un quartier non loti qui avait été à l'école jusqu'en classe de troisième, se plaignait de n'avoir jamais pu utiliser son bagage scolaire pour améliorer sa situation économique difficile. Elle se trouvait en rejet de la scolarisation arguant qu'elle ne lui avait été d'aucun secours pour s'intégrer dans le marché du travail. Ses enfants ne fréquentaient un établissement scolaire que par la volonté de son mari. Cet exemple reflète la fragilité de la situation actuelle : quelles pratiques et quelles représentations auront les déçus du système scolaire, devenus à leur tour parents quand il sera question d'inscrire leurs enfants à l'école ? « C'est au moment où l'école finit par surmonter les méfiances populaires et obtenir leur adhésion qu'elle trompe dans bien des cas leurs attentes, soit en ne transmettant pas ce que les parents désirent et de la façon dont ils le désirent, soit en mettant l'élève en situation d'échec, soit encore en décernant un diplôme dévalorisé » (DE QUEIROZ, 1995, p. 121). Les déscolarisés (PROTEAU, 1999) ou les diplômés au chômage révèlent une nouvelle forme d'exclusion ou de marginalisation sociale qui posent le problème de la pérennité de l'institutionnalisation de l'école, basée sur son pouvoir d'intégration sociale. Les changements actuels des représentations relatifs à l'école s'inscrivent donc dans d'autres systèmes généraux de représentations sociales en cours qui tendent à établir un syncrétisme entre différents savoirs et différentes cultures. Le système scolaire, au cœur de ses transformations complexes, ne semble pas avoir encore trouvé sa place.

Bibliographie

- ABRIC J-C., 1994.** « Pratiques sociales, représentations sociales », in Pratiques sociales et représentations, Paris, ed. PUF, p. 217-238.
- DE QUEIROZ J-M., 1995.** L'école et ses sociologies, Paris, ed. Nathan Université, 126 p.
- GERARD E., 1998.** « Femmes, instruction et développement au Burkina Faso, Incertitudes africaines », in Lange M-F. (dir), L'école et les filles en Afrique, Paris, ed. Karthala, p. 197-218.
- GERARD E., 1999.** « Être instruit en tout cas, discours et représentations du fait scolaire en milieu urbain au Burkina Faso », in Autrepart, n°11, Paris, p.101-114.
- GERARD E., 2001.** « La demande d'éducation en Afrique : approche sociologique », in PILON M., YARO Y. (dir), La demande d'éducation en Afrique, État des connaissances et perspectives de recherche, ed. UEPA, n°1, pp 69-70.
- KABORE I., LAIREZ T., PILON M., 1999.** « Genre et scolarisation au Burkina Faso : une approche statistique exploratoire », Séminaire international du CICRED Stratégies éducatives, familles et dynamiques démographiques, Ouagadougou, 15-19 novembre 1999, 19 p.
- KABORE I., KOBIANE J-F., PILON M., SANOU F., SANOU S., 2001.** « Le Burkina Faso, Politiques éducatives et système éducatif actuel », in PILON M., YARO Y. (dir), La demande d'éducation en Afrique, état des connaissances et perspectives de recherche, ed. UEPA, p. 99-116.
- KAIL B., 1999.** « Liens entre enjeux et pratiques de scolarisation à Bamako », in GERARD E. (dir), Les cahiers de l'ARES Les enjeux de l'éducation et des savoirs au Sud, n°1, mai, p. 101-115.
- LANGE M-F., 1999.** « Les acteurs de l'évolution de l'offre et de la demande d'éducation en Afrique », in GERARD E. (dir), Les cahiers de l'ARES Les enjeux de l'éducation et des savoirs au Sud, n°1, mai, Paris, p. 49-53.
- ORFALI B., 2000.** « Les représentations sociales : un concept essentiel et une théorie fondamentale en sciences humaines et sociales », in L'année Sociologique, vol 50, n°1, Paris, p. 235-254.
- MEBA., 2000.** Plan décennal de l'éducation de base (PDDEB) 2000/2009.
- MEBA/PAEB., 2001.** Annuaire statistique de l'enseignement de base 1997-2000, Cd-Rom.
- PROTEAU L., 1999.** « Image sociale des déscolarisés dans la presse ivoirienne », in GERARD E. (dir), Les cahiers de l'ARES Les enjeux de l'éducation et des savoirs au Sud, n°1, mai, Paris, p. 19-32.
- SANOU F., 2001.** « Éducation et démocratie au Burkina Faso », document de l'université de Ouagadougou, texte multigraphié.
- SANOU F., 1989.** « La démocratisation de l'éducation, quelques problèmes théoriques » in Cahiers du centre de recherche en lettres sciences humaines et sociales, Université de Ouagadougou, n°5, p. 4-79.