

ARES

Colloque international

23-24 mai 2002

Université Marc Bloch
Strasbourg

PUBLIC ET PRIVÉ :

ÉDUCATION ET FORMATION DANS LES PAYS DU SUD

**L'ÉVOLUTION DU CHAMP SCOLAIRE
AU BURKINA FASO :
ENTRE DIVERSIFICATION ET PRIVATISATION**

Version provisoire

Marc PILON (IRD-UERD)

APERCU GÉNÉRAL DES POLITIQUES ÉDUCATIVES ET SYSTÈME ÉDUCATIF ACTUEL

Depuis son accession à l'indépendance en 1960, le Burkina Faso (ancienne Haute-Volta), à l'instar de nombre de pays africains, a connu plusieurs réformes, dont certaines sont restées à l'étape de projet, ainsi que des innovations de son système éducatif.

Pour un pays essentiellement rural et agricole, l'objectif de la réforme de 1967 visant la « ruralisation » de l'école était de scolariser un nombre important de jeunes ruraux de moins de vingt ans, en accordant une place importante au travail manuel et agricole. A l'issue d'une évaluation effectuée en 1970, qui trouva les résultats insuffisants (accroissement de la discrimination et de l'exode rural des jeunes), la réforme fut abandonnée.

Se basant sur l'optique de développement communautaire exprimée par le Président de la République en 1974, un projet de réforme fut élaboré avec le triple objectif de démocratiser le savoir, lier l'acte d'apprendre et celui de produire, et revaloriser le patrimoine culturel avec l'introduction des langues nationales. Sur le plan de sa structuration, cette réforme rompait avec l'école existante : éducation préscolaire (3-6 ans), cycle d'enseignement de base de 8 ans à caractère terminal, cycle d'enseignement des métiers de 4 ans, cycle de spécialisation et de recherche. En 1984, alors que les premières classes étaient à leur cinquième année, le Conseil National de la Révolution (CNR) mit fin à la réforme, ne donnant pas l'occasion de procéder à une évaluation d'ensemble de la réforme.

Fustigeant l'école coloniale à laquelle elle reproche « son contenu d'asservissement et d'exploitation de l'homme par l'homme conçu pour exalter la supériorité de la culture française et pour former des cadres subalternes locaux en vue de faciliter et perpétuer l'ordre colonial », rejetant aussi l'école néo-coloniale « qui a gardé pour l'essentiel les tares de l'école coloniale dont elle est l'héritière », « l'école révolutionnaire » proposa en 1984 une école nouvelle qui devait déboucher sur la transformation de l'école en un instrument au service de la Révolution. Ainsi, « Les diplômés qui en sortiront devront être non au service de leurs propres intérêts et des classes exploiteuses, mais au service des masses populaires » (Burkina Faso, s.d. : 9). Mais la réforme n'a pu voir le jour compte tenu des critiques apparues dans les assemblées générales et les Commissions du peuple chargées des secteurs ministériels (CPM) et organisées à cet effet. Il s'agit entre autres et surtout, du coût très élevé de la réforme et de la suppression des diplômés qui ignore l'environnement international.

Depuis 1991, la politique générale du secteur de l'éducation s'inscrit globalement dans la dynamique de la Lettre d'Intention de Politique de Développement Humain Durable du gouvernement qui accorde une priorité à l'éducation de base et stipule à travers l'article 17 de la « Loi d'orientation de l'éducation » adoptée en 1996, que chaque cycle est terminal quel que soit l'ordre d'enseignement. L'obligation scolaire couvrant la tranche d'âges 6-16 ans reste cependant conditionnée aux possibilités d'accueil offertes par le système éducatif. Cette politique se traduit par la mise en place progressive de plans décennaux de l'éducation de base et de l'enseignement post-primaire.

Mis en place en 1996 avec l'appui de la banque mondiale, le projet d'enseignement post-primaire (d'une durée de cinq ans) a eu pour objectif principal d'appuyer la mise en

œuvre de la Stratégie d'Éducation Post-Primaire du gouvernement (SEPP) et a porté uniquement sur le premier cycle. Les résultats attendus de ce projet étaient l'accroissement des effectifs et de la qualité des diplômés d'études secondaires et la réduction des inégalités entre les groupes de revenus et entre les sexes. Certaines des mesures prises par le gouvernement depuis la rentrée 1996/97 sont l'octroi des nouvelles bourses aux seules filles, l'élimination progressive jusqu'en 2001 du système de bourses, et le paiement de droits d'inscription dans les établissements publics. Cependant, ces mesures ne font pas partie d'un cadre de politique générale. L'évaluation de ce projet est toujours attendue...

Un « Plan Décennal de développement de l'éducation de base », adopté par décret le 23 juin 1999 mais qui ne va démarrer effectivement qu'à la rentrée scolaire 2001-02, s'est assigné cinq grands objectifs (MEBA, 2000) :

- *Accroître l'offre d'éducation :*
 - passer d'un taux brut de scolarisation de 40% en 1998 à 70% en 2010 ;
 - diversifier les formules d'éducation de base formelle et non formelle ;

- *Réduire les disparités de tous genres :*
 - scolariser 65% de filles en 2010;
 - prendre des mesures incitatives pour stimuler la scolarisation dans les zones rurales les plus défavorisées ;
 - promouvoir l'alphabétisation des femmes, surtout en milieu rural ;

- *Améliorer la qualité, la pertinence et l'offre d'éducation :*
 - améliorer les compétences des enseignants ;
 - améliorer la production et la mise à disposition de manuels et matériel didactique ;
 - mettre en place des projets et des initiatives « d'écoles de qualité » ;
 - mettre en place un dispositif permanent d'évaluation des apprentissages et des conditions d'apprentissage ;
 - améliorer les conditions d'apprentissage et d'enseignement ;
 - augmenter l'efficacité du système ;

- *Promouvoir l'alphabétisation et les formules alternatives d'éducation de base :*
 - porter le taux d'alphabétisation de 28 à 40% en 2010 ;
 - développer les formules alternatives d'éducation de base (Centre d'Education de Base Non Formelle)

- *Développer les capacités de pilotage, de gestion et d'évaluation du système éducatif :*
 - Disposer d'un système d'information statistique efficace ;
 - former le personnel en gestion et administration de l'éducation ;
 - définir les fonctions et attributions des différentes structures du système.

Le système éducatif actuel

Deux systèmes composent le système éducatif du Burkina Faso : l'un dit *formel* et l'autre *non formel*. Le système formel est régi par la loi d'orientation du 9 mai 1996 qui stipule, en son article 17, que « l'obligation scolaire couvre la période d'âge de 6 à 16 ans » et « qu'aucun enfant ne doit être exclu du système éducatif avant 16 ans révolus, dès lors que les infrastructures, les équipements, les ressources humaines et la réglementation en vigueur le permettent ». Il est administré par trois ministères : le ministère de l'Action Sociale et de la Famille (MASF) pour le préscolaire ; le ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA) ; le ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESSRS).

L'éducation de base comprend le préscolaire d'une durée de trois ans et qui accueille les enfants âgés de 3 à 6 ans ; l'enseignement primaire ou enseignement de premier degré qui est en principe obligatoire et gratuit, accueille les enfants à partir de 7 ans pour un cycle dont la durée est de six ans. La fin de cet enseignement primaire est sanctionné par le premier diplôme du système éducatif à savoir le Certificat d'Études Primaires (CEP), qui joue aussi le rôle de concours d'entrée en sixième.

L'enseignement secondaire comprend deux types d'enseignement : l'enseignement général et l'enseignement technique. Le premier cycle dure quatre ans et est sanctionné par le Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) en ce qui concerne l'enseignement général, qui fait aussi office de concours pour l'entrée en seconde ; et par le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) pour ce qui est de l'enseignement technique. Le second cycle dure trois ans pour l'enseignement général et l'enseignement technique long, et deux ans pour l'enseignement technique court. Les diplômes sont respectivement le Baccalauréat (BAC), le Brevet de technicien (BT) et le Brevet d'Études Professionnelles (BEP) ; l'obtention du BAC garantit l'accès à l'enseignement supérieur.

L'enseignement supérieur regroupe l'Université de Ouagadougou, le Centre Universitaire polytechnique de Bobo-Dioulasso (deux instituts et une école), et l'École Normale Supérieure de Koudougou.

La formation technique et professionnelle est donnée dans des écoles spécifiques qui relèvent des ministères chargés de l'éducation ou des ministères dont relèvent les compétences de la formation octroyée, mais aussi du secteur privé. La formation des enseignants du primaire qui en fait partie est assurée présentement par quatre Écoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP).

Par système non formel, on entend « toutes les activités d'éducation et de formation structurées et organisées dans un cadre non scolaire » (MEBA, 1999). Ce système comprend : les Centres Permanents d'Alphabétisation et de Formation (CPAF) ouverts à la population âgée de 15-50 ans ; les Centres d'Éducation de Base Non Formelle (CBNEF) ouverts aux jeunes non scolarisés ou déscolarisés âgés de 10 à 15 ans ; les Centres de Formation des Jeunes Agriculteurs (CFJA) qui accueillent les jeunes de 15-18 ans.

Le système éducatif burkinabé se caractérise aussi, depuis le début des années 1990, par l'émergence et la multiplication d'« innovations pédagogiques », conduites quelquefois avec un objectif plus ou moins avoué de refondation du système éducatif, ou tout au moins comme recours ultime pour son développement qualitatif et quantitatif. On peut citer à ce titre les expérimentations suivantes (Kaboré *et al.*, 2001) :

- Les *classes à double flux*, débutées en 1992-93, ont été mises au point en vue de remédier au problème des effectifs pléthoriques, par l'amélioration du taux d'encadrement des élèves. Il s'agit d'une pratique que l'on retrouve surtout dans les grands centres urbains où les élèves d'une même classe sont divisés en deux groupes qui suivent en alternance les cours, l'un des groupes dans la matinée, et l'autre dans l'après-midi avec un seul et même enseignant.
- Les *classes multigrades*, dont l'expérimentation a commencé au même moment que les classes à double flux, ont été conçues en vue de pallier le problème de sous utilisation des infrastructures et des maîtres dans les régions à très faible niveau de scolarisation. Ainsi, une même classe comprend des élèves de différentes années d'études (généralement deux) ; ce qui permet un recrutement annuel dans les écoles à trois classes.
- Les *écoles satellites*, dont l'expérimentation a débuté à la rentrée scolaire 1996-97, ont pour objectif l'amélioration de la couverture scolaire dans les zones rurales où de nombreux enfants ne peuvent être scolarisés du fait de l'éloignement géographique de l'école primaire la plus proche. Elles accueillent des enfants de 7 à 9 ans non encore scolarisés vivant dans des villages éloignés de plus de 3 km d'une école primaire classique. La spécificité de ces écoles, qui comportent uniquement les trois premières classes (CP1, CP2 et CE1), est que l'enseignement dispensé commence dans la langue locale. Il est prévu que les élèves rejoignent ensuite la classe de CE2 dans l'école classique la plus proche.
- D'autres formes d'éducation bilingue sont développées suivant la méthode « alfaa » (apprentissage de la langue française à partir des acquis de l'alphabétisation) par le MEBA en lien avec des ONG comme OSEO et TinTua représente des alternatives sérieuses au système éducatif actuel.
- Les *Centres d'Éducation de Base Non Formelle* (CEBNF) ont pour objectif de soutenir la politique d'alphabétisation par le recrutement de jeunes ruraux de 10 à 15 ans. Ils ont été mis en place en même temps que les écoles satellites et sont censés dispenser une formation professionnelle de quatre ans. Mais pour de multiples raisons, la mise en oeuvre effective de la composante formation pré-professionnelle de cette innovation connaît d'importantes difficultés.
- Une nouvelle formule de préscolarisation non formelle de la prime enfance est en voie d'expérimentation. Il s'agit de l'Espace d'Entraide Communautaire pour l'Enfance dénommé " Bissongo ". Cette expérience de développement de la prime enfance par les soins conjugués des communautés et du personnel du ministère de l'Action Sociale et de la Famille consiste à mettre en oeuvre des programmes d'alimentation complémentaire, d'éducation sanitaire et nutritionnelle, de soutien et d'éducation des parents, de bien-être communautaire, de communication et de programmes d'enfant à enfant.

La revue des efforts d'innovations et de réformes du système éducatif atteste que depuis l'indépendance le système éducatif burkinabè est resté un chantier permanent. Toutefois, le constat toujours d'actualité auquel sont parvenus en 1993 les principaux acteurs de l'éducation réunis lors d'un colloque donne la mesure du chemin parcouru en matière d'innovations et de réformes tout en mettant en évidence la résistance/réfraction du système au changement : « le fossé semble se creuser chaque jour davantage entre la volonté de plus en plus clairement affirmée, d'une école différente, mieux apte à répondre aux besoins des apprenants et de la société, et la réalité scolaire, demeurée, à quelques détails près, immuable dans ses contenus, ses méthodes, son organisation... »¹.

L'ÉVOLUTION DE LA SCOLARISATION

Le pré-scolaire demeure embryonnaire au Burkina Faso, avec en 2001 seulement 12 749 enfants de 3 à 6 ans fréquentant une « garderie populaire » ou un « jardin d'enfants », soit environ 1,4 % de la tranche d'âge. Le phénomène demeure essentiellement urbain, avec 83 % des structures implantées dans les villes et la moitié dans la seule capitale, Ouagadougou

Au moment de l'Indépendance, en 1960, on dénombrait 1063 salles de classes pour une population de 55 598 élèves au primaire (Yaro, 1994) ; le taux brut de scolarisation était alors de 6,5 % (pour les 7-14 ans). Le décret du 3 août 1965 régissant l'enseignement primaire en (ex-) Haute-Volta reprit l'objectif d'une scolarisation universelle, arrêté lors de la Conférence des Ministres des États africains tenue à Addis-Abeba en 1961, à atteindre d'ici 1980 ; mais le même décret prit soin de conditionner cet objectif « aux limites des possibilités d'accueil ». En 1970, le taux brut de scolarisation n'était encore que de 11 %, et de seulement 15,8 % en 1980 (le pays comptait alors 2696 salles de classe et 185 658 élèves).

Au cours de la période révolutionnaire « sankariste » (1983-87), un accent particulier a été mis sur l'accroissement de l'offre scolaire — « à chaque village, son école » — ; de son côté, le projet de la Banque mondiale misait sur une scolarisation primaire à 60 % en 2000. Contre environ 1600 salles de classes créées au cours des deux décennies 1960 et 1970, la période 1983-87 comptabilise environ 3000 nouvelles salles de classe, soit presque le double.

En dépit de ces efforts, poursuivis les années suivantes, le taux brut de scolarisation n'était encore en 1990 que de 30 % (calculé pour les 7-12 ans depuis 1986) ; avec 7928 salles de classe existantes (soit une création d'environ 5300 unités sur la décennie) et 472 979 élèves au primaire.

Les actions entreprises au cours de la décennie 1990, en référence au discours de Jomtien sur « l'éducation pour tous en 2000 », confirment la priorité accordée au primaire, tant au niveau de l'État que de la coopération internationale, qui s'est concrétisée par un accroissement plus marqué de l'offre scolaire. En effet, au cours de ces dix dernières années, environ 9100 nouvelles salles de classe ont été ouvertes, portant le nombre total à 17037 ; soit

¹ Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation de Masse (MEBAM) – Colloque sur l'éducation pour tous au Burkina Faso, Ouagadougou du 2-6 juin 1993, p. 1.

un accroissement de l'offre scolaire supérieur celui opéré en 30 ans, de 1960 à 1990 ! À la rentrée 2000/01, l'effectif total des élèves s'élève à 901 291.

Avec un taux brut de scolarisation qui atteint maintenant 42,7 %, le Burkina Faso reste cependant encore bien loin du fameux objectif de « l'éducation pour tous ». Avec un taux net de scolarisation de 34,3 % pour l'année scolaire 2000/01, ce sont donc à peine plus d'un tiers des enfants burkinabè âgés de 7 à 12 ans (tranche d'âges légale pour le primaire) qui sont scolarisés.

Conséquence du rythme élevé de la croissance démographique que connaît le pays (avec taux d'accroissement moyen annuel de 2,37 % sur la période 1985-1996), l'augmentation annuelle de la population scolarisable (celle des enfants âgés de 7 à 12 ans) pèse fortement sur les progrès en matière de scolarisation. Ainsi, en dépit d'un quasi doublement de la population scolarisée au cours de la décennie 1990 (passant de 472 979 à 852 161 élèves), l'effectif des enfants âgés de 7 à 12 ans et non scolarisés a cru sur la même période (de 1 213 616 à 1 373 760, selon les estimations du MEBA).

Le taux brut de scolarisation au secondaire (général) est passé quant à lui de 0,4 % en 1960 à 1,4 % en 1970, 2,7 % en 1980, 7,8 % en 1990 et atteint 11,1 % en 1999, représentant alors un effectif total d'environ 170 000 élèves, dont seulement 7,6 % (soit 13 000) dans le secondaire technique.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, en 2000 le taux brut de scolarisation officiel n'est encore que de... 0,8 %; l'effectif des étudiants est pourtant passé d'environ 700 en 1970 à près de 10 000 en 1999, répartis à Ouagadougou, Bobo-Dioulasso et Koudougou.

L'ÉVOLUTION COMPARÉE DES SECTEURS PUBLIC ET PRIVÉ (niveaux primaire et secondaire)

Dans l'enseignement primaire

L'implication du secteur privé dans l'offre scolaire primaire a sensiblement évolué depuis l'indépendance (figure 1). De 40,7 % en 1960-61, la proportion du nombre d'élèves relevant du secteur privé a régulièrement diminué au cours de la décennie 1960, atteignant 31,8 % en 1968/69 en raison de la décision des autorités de ne plus subventionner les écoles privées. Un décret présidentiel du 29 octobre 1969 va stipuler l'étatisation de toutes les écoles primaires privées catholiques. Selon Fernand Sanou (1987 : 18), « Pour contrôler le développement de l'ensemble du système éducatif et des charges financières et sociales que cela représenterait pour lui, l'État a été amené à nationaliser, en 1969, l'enseignement primaire privé catholique, de loin le plus important (158 écoles contre 22 protestantes en 1969), faisant le tiers (35 %) des effectifs et des infrastructures scolaires du pays, et aussi le plus onéreux pour l'État qui le subventionnait ». La part du secteur privé tombe alors à 2,8 % en 1970.

Puis, face à la pression de la demande sociale en matière de scolarisation, un nouveau décret promulgué en 1974 autorise les personnes physiques et morales à ouvrir des établissements privés. Ainsi, « Le vide créé par la nationalisation de l'enseignement privé catholique fut partiellement comblé par le privé non confessionnel à but lucratif qui s'installa uniquement dans les trois principales villes où se trouvent concentrés les salariés et

commerçants, seuls capables d'en supporter les frais de scolarité allant de 25 000 à 130 000 francs CFA par an. » (Sanou, 1987 : 22).

La part du secteur privé (concentré en fait à Ouagadougou et Bobo-Dioulasso) va cependant rester faible, en deçà du seuil de 10 % de nombre total d'élèves jusqu'à l'année scolaire 1997/98.

Les années 1990 montrent cependant une croissance régulière et plus marquée du secteur privé, dont la part atteint 12 % en l'an 2001 représentant près de 110 000 élèves. À la faveur du PDDEB, qui vise entre autre à accroître la part du secteur privé (avec un objectif de 20 % des élèves au bout des dix ans), l'État burkinabé a négocié avec l'Église catholique la « rétrocession » progressive des écoles qui avaient été nationalisées. Le processus s'effectue sur une durée de six années scolaires, à raison d'une classe par année ; un total de 57 écoles sont ainsi concernées au niveau national, dont 10 à Ouagadougou.

Figure 1 : Évolution de la proportion des élèves scolarisés dans le secteur privé, de 1960 à 2000.

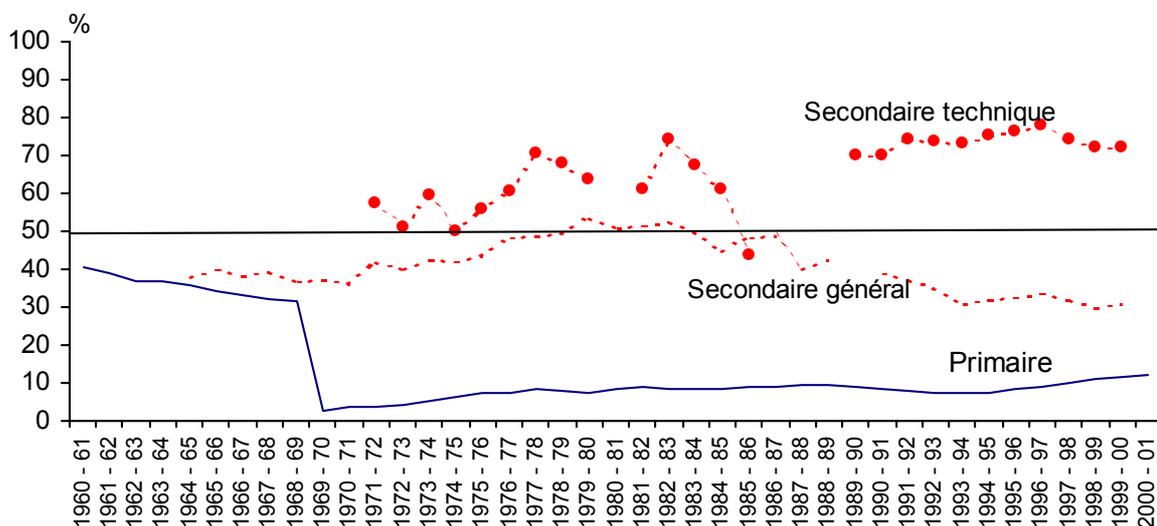
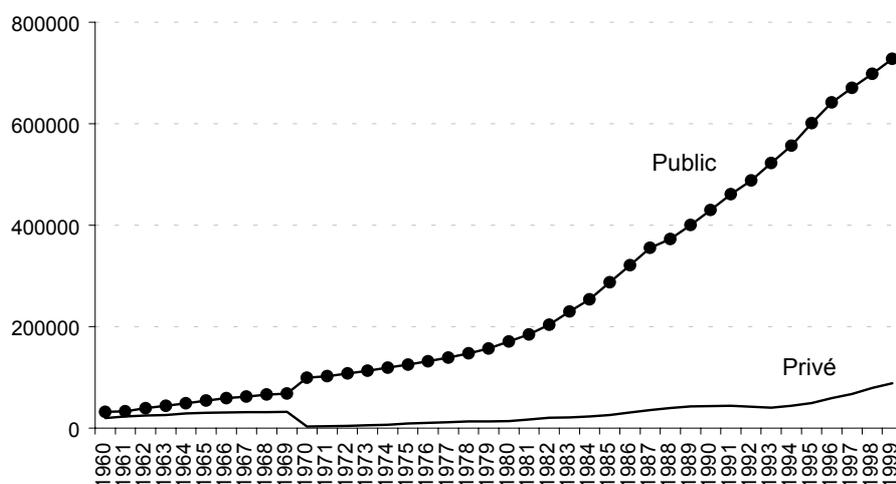


Figure 2 : Évolution de l'effectifs des scolaires du primaire, dans les secteurs public et privé, de 1960 à 1999.



L'évolution au cours des cinq dernières années scolaires selon le milieu de résidence montre que la croissance du secteur privé s'est surtout faite dans les villes, avec une proportion des élèves passant de 17,1 % à 23,4 %, et une proportion des salles de classe passant de 24,9 % à 30,9 %. Ainsi, en milieu urbain, près d'un quart des élèves sont aujourd'hui scolarisés dans le privé.

Tableau 1: Pourcentage des effectifs et des salles de classe au niveau primaire dans le secteur privé de 1996/97 à 2000/01, Burkina Faso.

	Effectifs d'élèves				
	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01
Rural	2,5	3,1	3,4	3,7	3,7
Urbain	17,1	19,0	20,5	21,7	23,4
Total	9,1	10,1	10,8	11,4	12,0

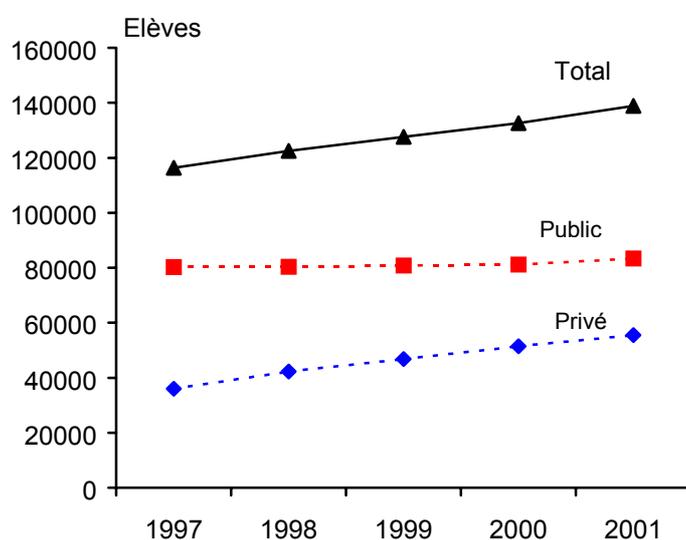
	Salles de classe				
	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01
Rural	2,6	3,1	3,3	3,8	3,8
Urbain	24,9	27,4	28,5	29,7	30,9
Total	10,4	11,5	11,9	12,4	12,8

Dans la capitale, Ouagadougou, où le nombre d'école s'est accru de 31 % au cours de ces cinq dernières années, passant de 300 à 393, ce fort accroissement de l'offre scolaire est essentiellement le fait du secteur privé (dont 70 % des écoles ont été ouvertes depuis 1990) ; le nombre d'établissements s'est accru de 47 % contre seulement 18 % pour les écoles publiques. En 2001, le nombre d'écoles privées devient même équivalent à celui du public (197 et 196).

Cette croissance du secteur privé s'accompagne d'une certaine diversification, qui se fait au profit des écoles franco-arabes et medersa d'une part (dont la proportion est passée de 2,2 % à 8,6 %, des écoles catholiques d'autre part (avec des pourcentages de 1,5 % et 6,1 %). La part des écoles protestantes accuse un léger recul (de 15,7 % à 13,2 %). Si les écoles laïques ont vu leur part diminuer (de 80,6 % à 72,1 %), elles demeurent néanmoins très largement majoritaires, puisque représentant encore en 2001 près des trois quarts de l'offre scolaire privée à Ouagadougou.

La forte expansion de l'offre scolaire privée se retrouve bien sûr au niveau des effectifs d'élèves (figure 3) : alors que les élèves scolarisés dans le public ont vu leur effectif augmenter de seulement 4 % entre 1997 et 2001 (passant de 36 048 à 55 526), dans le privé la croissance de l'effectif a été de 54 % au cours de la même période (de 80 249 à 83 357). La part des élèves du primaire scolarisés dans le secteur privé est ainsi passée de 31 % en 1997 à 40 % en 2001.

Figure 3 : Évolution des effectifs d'élèves, de 1997 à 2001 ; Ouagadougou



Face au problème des classes surchargées dans le secteur public et en vue de scolariser davantage d'enfants, le système des classes à « double flux » a été instauré. En 2001, près de la moitié (47,4 %) des élèves du public sont ainsi concernés par le double flux ; la proportion était de 43,2 % en 1998.

La répartition des établissements primaires privés selon leur type, par milieu de résidence pour l'année scolaire 1999/2000, appelle plusieurs observations.

Il apparaît tout d'abord que plus de la moitié des établissements privés actuels ont été créés au cours des années 1990, et les trois quarts depuis 1980. Les écoles privées protestantes sont celles de création plus ancienne ; les écoles privées laïques et catholiques existantes datent pour les deux tiers d'entre elles de la décennie 1990.

Depuis l'année scolaire 2000/01, outre la « récupération » des écoles nationalisées en 1969, l'Église catholique entreprend un programme de construction de nouvelles écoles en milieu rural à raison de 22 écoles par an (pour une période d'au moins cinq ans). La part des

écoles catholiques dans l'ensemble du privé devrait donc croître sensiblement dans les prochaines années, et surtout en milieu rural.

Pour l'année scolaire 1999/2000, les établissements privés et les élèves les fréquentant se répartissent comme suit :

Tableau 2: Répartition des établissements primaires privés selon leur type, et des effectifs d'élèves ; année scolaire 1999/2000, Burkina Faso.

Type d'établissement	Écoles	Élèves		
		Total	Filles	Garçons
Privé laïc	36,5	47,5	53,0	43,5
École franco-arabe	28,7	19,8	14,8	23,5
Medersa arabe	17,0	10,1	7,2	12,3
Privé protestant	14,1	18,0	19,8	16,7
Privé catholique	3,7	4,6	5,2	4,1
Total (effectif)	100 (518)	100 (97070)	100 (41191)	100 (55879)

La prise en compte des effectifs des élèves selon le type d'établissement accroît le poids des écoles privées laïques, et dans une moindre mesure celui des écoles protestantes et catholiques ; et donc au détriment des écoles franco-arabes et des medersas, qui sont par ailleurs beaucoup plus fréquentées par les garçons.

Si le milieu urbain² concentre près des deux tiers (64,8 %) de l'ensemble des établissements privés, la situation diffère sensiblement selon le type d'établissement. Cette concentration urbaine est particulièrement marquée pour le secteur privé laïc (92,6 %), qui regroupe la moitié des écoles en milieu urbain (52,2 %) ; et pour les écoles catholiques (84,2 %) et protestantes (67,1 %). En revanche, les medersas et les écoles franco-arabes sont majoritairement implantées en milieu rural (respectivement à 70,5 % et 53,7 %), où elles constituent globalement plus des trois quarts (77,6 %) de l'offre scolaire privée.

²- Il faut ici rappeler que le milieu urbain, tel que défini par le MEBA, regroupe les chefs-lieux de toutes les provinces, alors qu'une partie d'entre eux ont un caractère assurément rural ; le poids réel du milieu urbain est donc plus faible que ne le laissent croire ces chiffres issus des statistiques scolaires.

Tableau 3: Répartition des établissements primaires privés selon leur type, par milieu de résidence (effectifs et pourcentages) ; année scolaire 1999/2000, Burkina Faso.

Milieu	Privé laïc	Privé catholique	Privé protestant	École franco-arabe	Medersa arabe	TOTAL
Rural	14	3	24	80	62	183
Urbain	175	16	49	69	26	335
Total	189	19	73	149	88	518

Milieu	Privé laïc	Privé catholique	Privé protestant	École franco-arabe	Medersa arabe	TOTAL
Rural	7,7	1,6	13,1	43,7	33,9	100
Urbain	52,2	4,8	14,6	20,6	7,8	100
Total	36,5	3,7	14,1	28,8	17,0	100

Milieu	Privé laïc	Privé catholique	Privé protestant	École franco-arabe	Medersa arabe	TOTAL
Rural	7,4	15,8	32,9	53,7	70,5	35,3
Urbain	92,6	84,2	67,1	46,3	29,5	64,7
Total	100	100	100	100	100	100

Dans l'enseignement secondaire³

L'enseignement général

Jusqu'au début des années 1980, l'évolution de l'offre scolaire dans le secondaire général n'a connu qu'une croissance relativement faible de bouleversement significatif, surtout dans le public, si ce n'est dans les toutes premières années après l'Indépendance. En effet, entre 1960 et 1963, les établissements d'enseignement secondaire général passent de 12 à 24, dont la moitié pour chacun des secteurs public et privé, et le nombre de classes dans le premier cycle est passé de 58 à 88, mais n'a augmenté que de deux dans le second cycle. Si l'année scolaire suivante, trois établissements de plus sont créés dans le public et deux dans le privé, de 1964 au début des années 1970, seuls 4 établissements supplémentaires sont créés dans le secondaire, dont un seul dans le public.

Durant la décennie 1960 et surtout pendant les premières années euphoriques de l'après indépendance, les effectifs connaissent un fort taux de croissance, légèrement plus marqué dans le privé ; le taux d'accroissement annuel moyen est de 16 % pour l'ensemble, dont 17,1 % pour le privé et 15,4 % pour le public.

Pendant la décennie 1970, et jusqu'à la Révolution, l'offre dans l'enseignement secondaire se développe presque exclusivement dans le privé : en 1970 il existe 16 établissements d'enseignement secondaire général publics et 18 privés. En 1980, on compte 18 établissements de plus dans le privé dont 7 de second cycle, le nombre de classes double

³- Cette partie est largement tirée d'une étude sur l'évolution de l'enseignement secondaire (Pilon et Wayack, 2002).

dans les deux cycles. Pour la même période, on enregistre seulement 8 structures de plus dans le public dont 3 de second cycle, le nombre de classes au premier cycle n'y augmente que de moitié ; quant au second cycle, il enregistre 11 unités supplémentaires. Au niveau des effectifs, le taux d'accroissement annuel moyen est de 14,9 % dans le privé contre 6 % dans le public.

La décision du Comité National de la Révolution (CNR), en 1983, de doter chaque chef-lieu de département d'un collège d'enseignement général et chaque province d'un lycée, va modifier ce schéma de développement de l'offre dans l'enseignement général. Avec l'instauration du Programme Populaire de Développement qui implique les populations dans la construction des infrastructures scolaires, le rythme d'accroissement de l'offre est décuplé dans le public qui rattrape à grands pas son retard sur le privé. De 1982-83 à 1987-88, 44 établissements supplémentaires sont créés dans le public, parmi lesquels 15 lycées, et le nombre de classes y passe de 256 à 767. Malgré les mesures prises sous la Révolution pour réduire et uniformiser les frais de scolarité⁴, et pour contrôler la gestion des établissements privés⁵, la croissance du secteur privé est restée soutenue ; 30 collèges privés ont été construits sous le régime du C.N.R.

La mise en œuvre du plan quinquennal qui débute en 1986 et qui fixe comme objectif la construction de 50 C.E.G. par plan va maintenir le rythme d'accroissement de l'offre dans le public : 44 établissements, dont 19 pour le second cycle, voient le jour sous le Front Populaire. Le nombre de classes progresse moins, car ce sont surtout des collèges d'une ou deux classes qui sont construits, tandis que certains collèges existants sont transformés en lycées. Par contre, on observe un net ralentissement dans l'avancée du secteur privé, qui est désormais dominé par le secteur public.

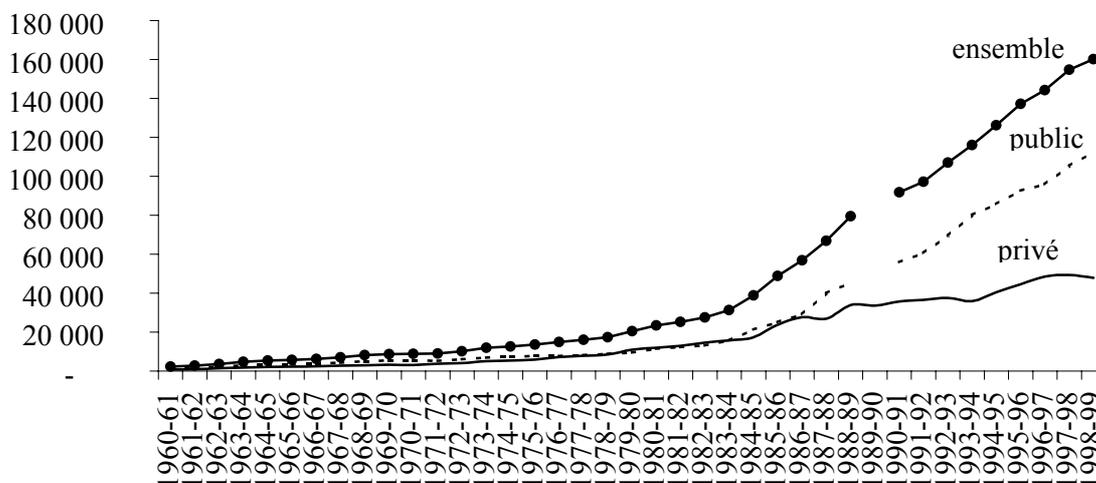
Les effets des comportements « révolutionnaires » se prolongent jusque dans les années 1990 dans le secteur public, où l'augmentation de l'offre est encore plus forte que sous la Révolution. En moins de dix ans, 85 établissements et 574 classes supplémentaires sont construits. On note également une légère reprise de la croissance des institutions privées, mais elle reste inférieure à celle du nombre d'établissements et de classes du public.

L'affaiblissement du secteur privé est d'abord le résultat de l'investissement de l'État et des populations dans les zones semi-urbaines et rurales où le secteur privé était très peu implanté. Par ailleurs, la baisse des moyens financiers des familles en raison de la crise économique (et notamment la dévaluation du franc CFA en 1994) transforme le recours au privé en choix de « contrainte » pour beaucoup de familles qui n'y mettent plus leur enfant que parce qu'ils n'ont pu obtenir une place dans le public.

⁴- De 60 000 / 80 000 francs CFA à 40 000 / 45 000 francs CFA par an (Sanou, 1987 : 23).

⁵- Certains fondateurs « parlèrent d'une nationalisation qui ne disait pas son nom et on a assisté à un mouvement de rétrocession à l'État de certains établissements secondaires privés importants, leurs propriétaires estimant que la baisse des frais de scolarité les asphyxie financièrement. » (Sanou, 1987 : 23)

Figure 3 : Évolution des effectifs des élèves du secondaire général, 1960-99 (source MESS.RS)



L'enseignement technique

L'offre scolaire dans l'enseignement technique au Burkina est le quasi-monopole du secteur privé. En effet, en trente ans, seulement 9 établissements ont été construits dans le secteur public, dont 5 entre 1996 et 1998. Le secteur privé comptait 11 établissements en 1968-69 dont 10 collèges et un lycée. Onze ans plus tard, en 1980-81 on dénombre 16 établissements de premier cycle et aucun du second. En 1986-87, l'offre du privé qui avait déjà enregistré une baisse de 3 établissements l'année précédente connaît encore une diminution de ses infrastructures qui ne sont plus qu'au nombre de 7. Ce chiffre fluctue jusqu'en 1991-92, où il recommence à augmenter progressivement pour atteindre un nombre de 42 établissements en 1999.

L'enseignement technique reste marginal : il scolarise en 1999 environ 8 % de la totalité des élèves du secondaire, et dont 77 % des élèves sont accueillis dans le privé.

L'évolution des disparités spatiales

L'une des caractéristiques principales de l'enseignement secondaire général au Burkina est que la majeure partie de ses infrastructures est établie dans les zones urbaines. Ceci est particulièrement vrai pour le secteur privé, dont 60 % des infrastructures sont situées dans les deux plus grandes villes du pays, Ouagadougou et Bobo Dioulasso.

Si jusqu'à la veille de la Révolution, l'évolution de l'offre dans son ensemble concernait uniquement les grands centres urbains, les efforts faits depuis les années 1980 pour augmenter les capacités d'accueil dans l'enseignement secondaire général public ont permis d'implanter au moins un établissement dans chaque province, et l'objectif qui vise à doter chaque département d'au moins une structure de premier cycle d'ici 2003 a amélioré la répartition de l'offre. Les écarts entre les zones urbaines et les zones rurales se sont beaucoup atténués et sont moins importants que dans le privé en termes d'offre. En 1970 il existait 12

établissements publics hébergés dans les huit plus grandes villes du pays, des 175 établissements qui ont été construits de cette date à 1999, seuls 14 ont été implantés dans ces villes. Toutefois, cela signifie seulement que la répartition du reste des établissements concerne les villes de moindre importance ou les gros bourgs, étant donné qu'ils sont sis dans les chefs-lieux de département ou de province, ce qui ne résout pas complètement le problème de distance de nombreux élèves qui n'ont pas de famille proche d'un établissement. De ce fait, une grande partie des élèves du secondaire est amenée à migrer. La répartition de la population scolaire selon le lien de parenté avec le chef de ménage tirée du recensement de 1996 montre que 40 % des élèves du secondaire ne résident pas dans leur ménage biologique (Kaboré et Pilon, 2001).

Dans l'enseignement technique, six des neuf établissements publics sont situés à Ouagadougou, tandis que les 3 plus grandes villes du pays hébergent 32 des 42 établissements techniques du privé.

L'impact des concours d'entrée et des bourses⁶

Outre la dimension culturelle et l'effet différentiel du niveau d'instruction des parents sur les pratiques de scolarisation (à l'avantage ces catégories urbaines et salariées), la question financière est assurément centrale. D'une manière générale, aux frais directs de la scolarité, s'ajoutent pour les familles éloignées des établissements scolaires des frais de transports et d'hébergement ; sans compter que tout redoublement constitue aussi une charge financière supplémentaire.

Hérité de la colonisation, le système de bourse fut conçu comme un palliatif au manque d'infrastructures scolaires locales, et permettait aux élèves d'être hébergés dans les internats. Avec la prise en compte du niveau de revenu des parents, les élèves enfants de cultivateurs et d'éleveurs ont été les principaux bénéficiaires des bourses : en 1970/71, 83 % d'entre eux ont été boursiers, ce qui représentait alors les trois quarts des bourses. Mais le renforcement des exigences de performance scolaire pour les concours d'entrée en sixième et en seconde d'une part, la diminution régulière du nombre de bourses octroyées par l'État d'autre part ont sans aucun doute joué en défaveur des enfants issus de familles pauvres, des familles de cultivateurs et d'éleveurs particulièrement.

En effet, outre l'obtention de la note minimale exigée pour chacun des concours, les enfants doivent avoir 14 ans au plus pour être éligibles au concours d'entrée en sixième, et 18 ans au plus en ce qui concerne la classe de seconde ; et l'octroi d'une bourse, attribuée par cycle dans les limites du contingent annuel fixé par l'État, est réservée aux élèves présentant les meilleures notes. Un enfant entré tardivement dans le système scolaire (ce qui est fréquent en milieu rural) et ayant redoublé au moins fois voit ainsi fortement réduites ses chances d'entrer en sixième ou en seconde. De plus, comme le note Fernand Sanou (2001 : 12) : « même en cas de succès au concours d'entrée en 6^{ème}, les enfants de familles démunies ne peuvent être plus de deux à bénéficier d'une bourse d'études dans un intervalle de 5 années. Or, cette bourse est nécessaire à de tels enfants pour aller étudier en ville, loin de leurs familles, surtout au nomment où les établissements secondaires étaient concentrés dans les six grandes villes du pays (Ouagadougou, Bobo-Dioulasso, Koudougou, Ouahigouya, Dédougou

⁶ - d'après Pilon et Wayack (2001).

et Banfora) ». Par ailleurs, il est certain que l'exigence en terme d'excellence joue moins pour des enfants dont les parents peuvent financièrement les scolariser dans le privé, leur offrir de meilleures conditions de réussite scolaire.

De 71,3% en 1969-70, la proportion des élèves boursiers dans l'enseignement secondaire est passée à 30,1% en 1981-82, à 15,2% en 1993-94, à 6,8% en 1995-96, puis à 1,7 % en 2000-01 (Sanou, 2001) ; et elles doivent être carrément supprimées à partir de la prochaine rentrée scolaire (avec poursuite du paiement des bourses déjà octroyées jusqu'à leur terme). Depuis 1996 et à la demande de la Banque mondiale, les bourses sont réservées aux seules filles ; si cette mesure était susceptible de promouvoir la scolarisation des filles, son effet potentiel s'avère fortement contrebalancé par la diminution régulière des bourses octroyées. En 1990, les enfants de cultivateurs et d'éleveurs ne représentaient plus qu'une faible majorité (53 %) des élèves boursiers et ils n'étaient plus que 28 % à obtenir une bourse.

Pour l'enseignement supérieur, la proportion des boursiers est passée de 97,8 % en 1988-89 à 46,4 % en 1994-95, puis à 16,8% en 1998-99. Selon F Sanou (2001 : 12), « les conditions d'attribution des bourses d'études supérieures jusqu'à leur récente réforme en 1991 favorisaient plutôt les enfants de familles relativement aisées. Elles ne comportaient pas de limitation démographique des bénéficiaires potentiels et les conditions d'âge ne constituaient pas un obstacle majeur pour ces enfants que l'on inscrivait souvent à 4-5 ans à l'école primaire, qui fréquentaient des établissements privés beaucoup moins bondés que les établissements publics [...] et qui, en plus de cela, bénéficiaient d'un encadrement particulier à domicile ». Si le décret de 1993 a introduit une nouvelle condition relative aux revenus des parents, donc susceptible de favoriser les familles pauvres, son impact s'avère marginal dans un contexte de contingentement croissant du nombre de bourses. Il ne faut pas non plus oublier le cas des familles les plus aisées qui scolarisent leurs enfants en Europe et en Amérique du Nord, dès le secondaire mais surtout pour le supérieur ; un phénomène difficile à mesurer, sans doute assez marginal numériquement parlant, mais dont l'impact socio-politique ne doit pas être sous-estimé.

Aujourd'hui, « la petite minorité de boursiers du secondaire et du supérieur absorbe néanmoins un quart du budget du MESSRS sans pour autant arriver à satisfaire ses besoins. Le problème des conditions d'attribution et du montant de ces allocations mobilise les énergies des étudiants et du gouvernement et a conduit en 2000 au blocage du système universitaire avec invalidation de l'année universitaire 1999-2000 » (Sanou, 2001 : 13).

Les « cours du soir »

Essentiellement urbain, le phénomène semble ancien et prendre une ampleur grandissante. Selon Fernand Sanou (1987 : 23-24) :

« C'est en réaction contre les inégalités de scolarisation accentuées par les écoles privées à but lucratif, que s'est développé un enseignement privé à but social géré par les syndicats des enseignants du secondaire et du supérieur.

Depuis 1970, ces enseignants organisent des cours du soir, à raison de deux heures par jour. Ces cours sont ouverts en principe à tous ceux qui se préparent à des examens et concours et/ou souhaitent améliorer leur niveau de culture générale. Seules, donc, en principe, les classes d'examens (3e et terminale) du secondaire devraient être

ouvertes. Mais dans les faits toutes les classes de l'enseignement secondaire sont ouvertes et prises d'assaut par un nombre de plus en plus croissant d'élèves, la plupart exclus du système officiel public et ne disposant pas de ressources suffisantes pour intégrer le privé lucratif.

Au départ limités aux deux principaux centres urbains, ces cours se sont étendus à tous les autres centres provinciaux où se trouvent implantés des collèges d'enseignement général.

Les cours se déroulent dans les locaux des établissements scolaires publics, avec l'approbation des responsables de ces établissements et du Ministère de l'Éducation. Ils sont gratuits, à l'exception d'une contribution modique (5 000 francs CFA par an) demandée pour couvrir les frais de fonctionnement. Le corps enseignant est bénévole, constitué de militants du syndicat des enseignants et d'autres cadres volontaires.

On évalue les effectifs de ces cours du soir présentement [en 1987] à environ 3 000 élèves, chiffre proche de celui du privé confessionnel (4 000) ».

Portant essentiellement sur l'enseignement secondaire, les cours du soir drainent notamment des élèves du secondaire déscolarisés par manque de moyens financiers, mais aussi des élèves sortant du primaire et des adultes actifs désireux d'obtenir le BEPC ou le BAC. Les élèves peuvent se présenter aux examens, comme « candidats libres ». Ils semblent aussi de développer au niveau de l'enseignement primaire.

Les formules sont diverses, plus ou moins structurées. « L'École Démocratique et Populaire », créée en 1983 par le Syndicat National des travailleurs de l'Éducation et de la Recherche (SYNTER) et gérée depuis 1988 par la Confédération Générale du Travail au Burkina (CGTB), se veut par exemple une « institution culturelle à caractère non lucratif ». L'effectif ainsi « scolarisé » se monte aujourd'hui à environ 2 000 élèves (après avoir culminé à 3 400 en 1996), répartis dans 26 localités du pays. Les frais de scolarité s'élèvent à 8 000 FCFA par an ; une partie peut servir à dédommager les enseignants.

A côté de ce type d'initiative syndicale et très structurée, nombre d'établissements privés proposent également des cours du soir dans leurs locaux, à des tarifs plus élevés (de 10 000 à 12 000 FCFA). Sans aucun contrôle, cette formule connaît assurément des « dérives », dans le sens où l'aspect commercial l'emporte sur l'approche sociale.

Mais ce phénomène des cours du soir demeure très mal connu, tant dans son ampleur que dans ses caractéristiques de fonctionnement ; il n'en existe évidemment aucune évaluation. Révélateur des problèmes du système éducatif formel (frais de scolarité élevés, faible rendement), il traduit aussi l'existence d'une forte demande d'éducation de la part des élèves et des familles et constitue ainsi une forme de réponse adaptée à des situations spécifiques.

Cet aperçu historique de l'évolution comparée entre les secteurs public et privé d'enseignement montre que le champ scolaire burkinabé s'est sensiblement modifié depuis l'Indépendance. Il s'est assurément diversifié et complexifié ; l'importance et la composition du secteur privé varie aujourd'hui fortement selon le niveau d'enseignement et le milieu de résidence. Le démarrage du PDDEB suscite un certain nombre de réflexions et d'interrogations pour les années à venir...

INTERROGATIONS POUR L'AVENIR...

La mise en chantier du PDDEB vers 1996 semble avoir résulté de la convergence de facteurs nationaux et internationaux qui « militaient » en faveur d'une action sur le moyen et long terme. En 1994, s'étaient tenus à Ouagadougou « les états généraux de l'éducation », et une étude sectorielle fut réalisée par l'Union Européenne la même année ; au niveau international on était au stade d'une évaluation à mi-parcours de l'objectif de Jomtien « l'éducation pour tous en l'an 2000 » ; la Banque mondiale mettait en avant la nécessité d'une planification de l'éducation. Les différents acteurs

Selon ses concepteurs initiaux, ce Plan devait notamment entraîner un rééquilibrage de l'offre scolaire en faveur du monde rural, afin de réduire les inégalités de scolarisation ; d'où l'idée d'une première phase qui mettra l'accent sur des zones jugées prioritaires, en l'occurrence les vingt Provinces les plus faiblement scolarisées (et notamment au niveau des filles)⁷. Par ailleurs, considérant que l'État ne pourrait assurer seul une expansion massive de l'offre scolaire (et plus largement éducative) et qu'il devait redéfinir son rôle, le Plan devait permettre d'accroître la diversification de l'offre et de ses acteurs, mais tout en gardant le contrôle.

Fruit d'une longue phase d'élaboration et de négociation entre l'État burkinabé et ses « partenaires techniques et financiers », le PDDEB se donne ainsi, entre autres moyens pour accroître l'offre scolaire, la promotion de l'initiative privée. Au niveau national, le plan vise à faire passer la proportion des effectifs des élèves du privé de 10% à 20% ; un doublement de pourcentage qui signifie le passage d'un peu moins de 110 000 élèves en 2000/01 à environ 400 000 à l'horizon 2010, selon les projections actuelles, soit un quadruplement de l'effectif...!

Le PDDEB prévoit « la création d'un fonds d'appui pour l'octroi de subventions aux initiatives privées et aux écoles privées situées dans les zones particulièrement défavorisées » (MEBA, 2000 : 34) ; et d'encourager la création de ces écoles par une série de mesures incitatives : réduction ou d'exonération d'impôt, allègement de charges, mise en gérance déléguée ou en location vente, aide à la formation des enseignants, etc.

Un certain nombre d'interrogations surgissent : quels seront les « opérateurs » prêts à créer les écoles en nombre suffisant ? À quel coût ? Pour quel type d'enseignement ? etc. Ou bien encore : où ? par qui ? pour qui ?

La question du coût est centrale, surtout dans un pays où le niveau de pauvreté est non seulement élevé mais s'accroît : selon les résultats des deux Enquêtes Prioritaires auprès des Ménages de 1994 et 1998, on observe une légère hausse de la proportion des « pauvres » : de 44,5 % en 1994 à 45,3 % en 1998, selon des « seuils de pauvreté » respectifs estimés à 41 099

⁷- Précisons ici que le critère retenu, le Taux Brut de Scolarisation, fut appréhendé au niveau global de la Province, sans distinction entre les milieux rural et urbain.

FCFA et à 72 690 FCFA ; et c'est en milieu urbain que la hausse est la plus marquée (INSD, 2000).

Au regard de ce problème de la capacité financière des familles à assurer les coûts de la scolarisation, dans un contexte de pauvreté croissante, on peut s'interroger sur les réelles possibilités de développement du secteur privé laïc en milieu rural, compte tenu de l'exigence d'un minimum de rentabilité ; même avec des mesures incitatives.

Du côté du privé confessionnel, l'Église catholique entend intensifier son implication dans le primaire. Mais, d'une part elle rencontre déjà des difficultés dans le processus de récupération des écoles jadis nationalisées, en milieu rural surtout : du jour au lendemain, les familles ont vu les frais de scolarité passer de 1 000 FCFA à 15 000 FCFA... ce qui n'a pas manqué de se traduire par de nombreux retraits d'enfants ! D'autre part, quel sera l'impact quantitatif réel du programme de construction de nouveaux établissements ?

La Direction de l'enseignement privé dit miser sur un développement des écoles franco-arabes, déjà très implantées en milieu rural ; le PDDEB prévoit « la construction et l'équipement de 10 nouvelles écoles franco-arabes par an adoptant le bilinguisme et dont la gestion sera confiée à des particuliers » (MEBA, 2000 : 34). Si ce type d'enseignement ne saurait être marginalisé, cette perspective n'est pas sans poser de questions au regard de la situation actuelle. Les écoles franco-arabes et les medersa constituent à ce jour un ensemble très hétérogène, très peu contrôlé sur le plan pédagogique, et qui offre bien peu de perspectives d'emploi dans un pays où l'arabe n'est pas une langue officielle.

C'est encore en ville que les marges de progression du secteur privé apparaissent les plus importantes. Il faut rappeler que les actions du PDDEB devraient aller prioritairement aux zones (rurales) les plus faiblement scolarisées, et que l'État ne construit pas d'écoles dans les zones non loties des villes. Irait-on ainsi vers une privatisation (de fait) de l'enseignement dans les villes ? Nous avons vu que le secteur privé est déjà actuellement presque majoritaire à Ouagadougou, la capitale. La part croissante du privé traduit deux logiques (Baux et Lokpo, 2001).

D'une part, dans ces zones périphériques non loties peuplées essentiellement par des familles migrantes et généralement pauvres, celles désireuses de scolariser leurs enfants se voient confrontées à l'alternative suivante : soit dans une école privée relativement proche, mais plus onéreuse que dans le public ; soit dans une école publique, mais pouvant être très éloignée, qui pose à la fois le problème du transport (en terme de coût et d'insécurité) et de l'alimentation de l'enfant le midi...

D'autre part, une pression sociale urbaine s'exerce aussi en faveur du privé, qui traduit un changement notable d'attitude. Selon Yacouba Yaro (1994), dans les années 1970/80, les parents d'élèves n'avaient recours aux écoles privées qu'en dernier lieu, quand ils n'avaient pas pu placer leurs enfants dans le public pour des raisons d'âge ou de mauvaises performances scolaires ; les parents les plus démunis et les nouveaux arrivants en ville qui ne pouvaient corrompre le personnel ou qui ne possédaient pas de réseau de connaissance à mettre en avant se trouvaient obligés d'inscrire leurs progénitures dans le privé. Mais depuis plusieurs années, face à la détérioration d'un secteur public de plus en plus discrédité, avec notamment le « rejet » du système du double-flux, combinée avec une certaine amélioration du secteur privé (du moins une partie), celui-ci a de plus en plus la faveur des familles, du moins de celles qui en ont les moyens.

Les données statistiques disponibles confirment globalement une sélectivité sociale croissante, qui s'accroît au fur et à mesure que l'on avance au sein du système scolaire, et

qui apparaît plus marquée dans le secteur privé urbain (Pilon et Wayack, 2001 ; Baux *et al.*, 2002).

On verrait ainsi se profiler un secteur privé « à deux vitesses » : l'un « populaire » (plutôt pauvre et médiocre), l'autre « élitiste » (mieux pourvu et plus performant).

Le développement du secteur privé pose en effet aussi le problème de son fonctionnement, de la qualité de l'enseignement qui y est, et sera dispensé. Le discours dominant veut que le secteur privé soit de meilleure qualité que le public. Cela est sans doute vrai pour une partie du privé (notamment catholique), pour certaines écoles ; mais on sait aussi que la meilleure performance affichée par des écoles privées résulte souvent d'une forte sélectivité, tant à l'entrée qu'au cours du cursus, avec la pratique de ne présenter aux examens que les « bons » élèves. Nombre de fondateurs d'écoles privées laïques font passer la rentabilité financière avant les préoccupations pédagogiques... Nous l'avons déjà dit, le secteur privé est extrêmement hétérogène ; au-delà de critères à remplir pour obtenir une reconnaissance officielle au moment de la création d'une école, ce secteur demeure fort peu contrôlé sur le plan pédagogique. Il n'existe aujourd'hui à notre connaissance aucune étude sérieuse permettant une véritable évaluation du secteur privé, tant au primaire qu'au secondaire.

On ne peut dès lors s'empêcher de s'interroger sur la qualité de l'éducation, bien que cela constitue une des composantes du PDDEB. Dans les discours tenus aujourd'hui, tant par les acteurs nationaux que par les partenaires, la préoccupation largement dominante est assurément d'ordre quantitative : parvenir à augmenter le taux de scolarisation (rappelons-le de 40 % à 70 %). Mais quel sens aurait un niveau de scolarisation de 70 %, si la très médiocre efficacité du système scolaire actuel ne s'améliore pas ou guère ? Actuellement, sur 10 000 entrants au CP1, environ 40 % atteignent le CM2 au bout de sept ans de scolarité (soit avec un année de redoublement) (Kaboré *et al.*, 2002), ce qui signifie qu'un nouvel élève en CP1 intègre un système où le risque d'échouer est plus élevé que la chance de réussir, alors que l'on se situe au niveau de l'enseignement de base !

Se pose enfin la question de l'articulation du PDDEB avec le niveau d'enseignement secondaire. Certes, l'importance accordée au développement de l'enseignement de base, et surtout primaire, est justifiée, nécessaire. Mais quelles seront les conséquences, la portée d'un PDDEB déconnecté de l'enseignement secondaire ? En effet, « tandis que l'accès au secondaire est déjà fort sélectif, le « goulot d'étranglement » devrait s'accroître sensiblement avec la réalisation du plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base, qui va amener aux portes des collèges des cohortes de plus en plus nombreuses d'élèves... Faute d'un effort comparable dans le secondaire, comment sera vécue une telle situation par les enfants et les familles ? » (Pilon et Wayack, 2001 : 18).

Au bout du compte, le PDDEB semble davantage se présenter comme un « outil de pilotage » du système éducatif que traduire une politique éducative au service d'un véritable projet de société et de développement. C'est en l'occurrence en fonction d'un tel projet que devraient être définis les rapports entre le public et le privé...⁸

⁸- La réalisation du PDDEB soulève d'autres questions, non traitées ici, mais également importantes : son inscription dans le processus de décentralisation, le profil des nouveaux enseignants, etc.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUX S. et LOKPO K., 2001 – *Enquête exploratoire qualitative sur l'offre de scolarisation à Ouagadougou*, Rapport d'étude, UERD, 72p.
- BAUX S., KABORÉ I., LOKPO K., PILON M. (sous la direction de Pilon M.), 2001 – *Enquête exploratoire sur l'offre et la demande d'éducation à Ouagadougou*, Rapport d'étude, UERD, 167p.
- KABORE I. et PILON M., 2001 - « L'analyse de la scolarisation à partir du recensement de 1996 au Burkina Faso », communication au Quatrième Atelier du projet sur l'analyse des recensements africains (ACAP), *Mutations Sociales et Démographie de l'Afrique : Enseignements tirés de l'analyse des données des recensements*, en collaboration avec l'UEPA et l'IFORD, Dakar (Sénégal), 15-17 janvier 2001, 15p.
- KABORÉ Idrissa, ILBOUDO François, LANGE Marie-France, OUÉDRAOGO Adama et PILON Marc, 2001 - *Stratégies et capacités de financement de l'éducation de base par les agents privés, Rapport Burkina Faso*, Étude pour la Mission des appuis financiers et des études économiques (DCT/F) du Ministère des affaires étrangères, Ouagadougou, 104p.
- INSD, 2000 – *Profil et évolution de la pauvreté au Burkina Faso*, Première édition, Ouagadougou, 145p.
- MEBA, 2000 – *Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base 2000 / 2009*, 97p. + annexes.
- PILON Marc et WAYACK Madeleine, 2001 - « La démocratisation de l'enseignement au Burkina Faso : ce que disent les statistiques disponibles », *Les Cahiers des Études Africaines*, 15p. (à paraître)
- SANOU, 1987 – *Politiques éducatives du primaire du Burkina Faso de 1900 à 1990*, Université de Ouagadougou, multigr., 54p.
- SANOU, 2001 – *Éducation et démocratie*, Ouagadougou, multigr., 24p.
- YARO Y., 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 en démographie, IDUP-Université de Paris 1, 391p.