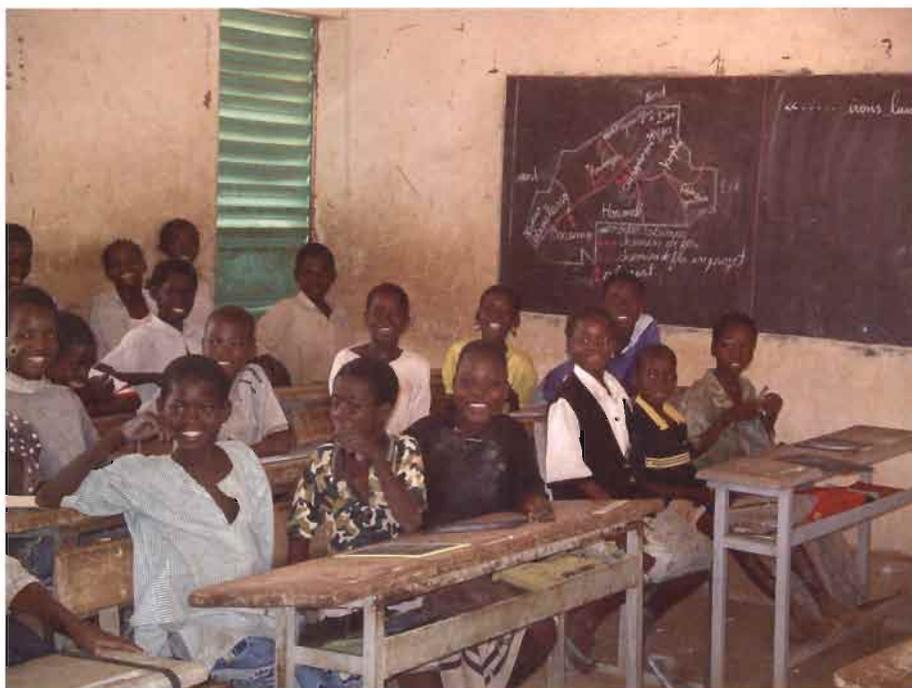


Sous la direction de :
Félix Compaoré, Maxime Compaoré,
Marie-France Lange et Marc Pilon

La question éducative au Burkina Faso

Regards pluriels



Publié grâce au financement de la coopération suisse

Photo de couverture :
Élèves de CM1, Province du Sanmatenga, Burkina Faso, mai 2004.
IRD Marie-France Lange
CNRST, 2007

La question éducative au Burkina Faso

Regards pluriels

Félix Compaoré

(Institut des sciences des sociétés - INSS)

Maxime Compaoré

(Institut des sciences des sociétés - INSS)

Marie-France Lange

(Institut de recherche pour le développement - IRD)

Marc Pilon

(IRD, en accueil à l'Institut supérieur des sciences de la population - ISSP)

ISBN : 978-2-9520054-2-5

Sommaire

Préface (Fernand SANOU)	7
Introduction générale (Maxime COMPAORÉ et Marc PILON)	15
Première partie : état des lieux de l'éducation au Burkina	23
L'évolution de la scolarisation au Burkina Faso (Félix N. D. COMPAORÉ, Michel N. OUÉDRAOGO)	25
L'alphabétisation et l'éducation non formelle au Burkina Faso : état des lieux (Anatole NIAMEOGO)	51
Deuxième partie : éducation et société	69
Discours sur l'école et représentations du système scolaire à Ouagadougou (Stéphanie BAUX)	71
Représentation de l'école par les parents au Burkina Faso (Anselme YARO)	85
Education et développement : les enjeux du renforcement des capacités humaines (Afsata PARÉ / KABORÉ)	107
Troisième partie : accès à la scolarisation : déterminants et disparités	119
De la campagne à la ville, constances et différences dans les déterminants de la scolarisation des enfants au Burkina Faso (Jean-François KOBIANÉ)	121
La scolarisation au primaire à Ouagadougou : niveau de disparités (Marc PILON)	145
Travail et trafic des enfants : le cas au Burkina Faso (Frédérique BOURSIN)	161
VIH/Sida et éducation au Burkina Faso : que savons-nous ? (Yacouba YARO)	181
Conditions socio-économiques et rendement scolaire des élèves sous tutorat à Ouagadougou : une approche des relations entre la famille « tutorale » et les résultats à l'école (Komla LOKPO)	197
Quatrième partie : langues et éducation	207
Le français : évaluation des niveaux de compétence des scolaires au Burkina Faso (Anselme YARO et Daniel BARRETEAU)	209
Les langues d'enseignement et l'enseignement des langues au Burkina Faso : le cas de l'arabe (Mamadou Lamine SANOGO, Hamed ABUHADRA)	223
Pour une alphabétisation durable en milieu peul (Issa DIALLO)	243
Les obstacles sociolinguistiques à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso (Abou NAPON)	253
Étude comparative des écoles satellites 1999-2002 (André BATIANA)	265
Conclusion (Maxime COMPAORÉ et Marc PILON)	283

Préface

L'atelier de Recherche sur l'Éducation au Burkina (AREB) m'a fait l'honneur de dire un mot de commentaire plus que de présentation (par ailleurs bien faite dans l'introduction) des fruits de ses réflexions menées au cours d'un colloque organisé à Ouagadougou du 19 au 22 novembre 2002 sur le thème : « La recherche face aux défis de l'éducation au Burkina Faso ».

En ma qualité de membre fondateur de l'AREB qui a vu le jour en 1999, je ne pouvais qu'accepter avec plaisir cet honneur – et cette responsabilité – à défaut d'avoir pu moi-même participer à ces réflexions.

A vrai dire, le thème même du colloque résume toute l'ambition de l'AREB qui s'est voulu, à sa création, un forum de discussions autour de recherches achevées et/ou en cours, voire en gestation sur la problématique éducationnelle au Burkina Faso. Les membres fondateurs avaient la conviction que cette problématique était vitale pour un pays comme le Burkina Faso qui se classait (et se classe toujours) à la queue du peloton des pays du globe en grande partie pour et à cause de son système éducatif sur l'Indice du Développement Humain Durable (IDH) basé sur le taux de croissance économique, l'espérance de vie et le niveau d'alphabétisation/éducation.

Le gouvernement burkinabè n'a jamais accepté ce classement qui vient rougir la couleur verte de ses indicateurs de développement, avec, depuis le milieu des années 90, un taux de croissance de 5% en moyenne. Il est plutôt enclin à dire que le classement du PNUD devrait se limiter à l'appréciation des taux de croissance plus significatifs des efforts faits au lieu de s'étendre à des éléments sociopolitiques dont la solution dépend de cette croissance.

Cette thèse, implicite, de la primauté de la croissance des secteurs productifs a été celle qui a prédominé dans notre pays comme dans les autres pays africains de la sous-région, après l'euphorie de la première décennie des indépendances au cours de laquelle on pensait mener le combat sur tous les fronts y compris celui de l'éducation.

Les désillusions nées des crises sociopolitiques qui ont marqué cette décennie et qui ont été aggravées par la crise pétrolière ont relégué l'éducation, sinon aux oubliettes, du moins, au second plan des préoccupations désormais strictement ou prioritairement économiques.

Il faut dire que cette relégation a été, paradoxalement, encouragée par la Banque mondiale avec ses exigences d'équilibres macro-économiques et son ajustement sectoriel éducationnel mettant l'accent sur l'éducation de base en raison de son taux de rentabilité sociale plus élevé que ceux des deux autres niveaux à laisser à la charge des bénéficiaires.

La plupart des gouvernements africains ont interprété cela comme une autorisation, voire une injonction internationale à se débarrasser de ces deux niveaux supérieurs d'éducation pour s'agripper au primaire avec d'autant plus de ferveur que ce niveau bénéficiait de la manne internationale et permettait à ses gestionnaires d'opérer des retenues plus que moins substantielles comme illustré récemment au Burkina Faso et au Niger.

Les crises qui ont secoué les campus africains, surtout francophones, dans les années 90 et qui s'originaient dans la détérioration des conditions de vie et de travail des étudiants et de leurs enseignants, détérioration provoquée par les Programmes d'Ajustements Structurels (PAS), n'ont pas ébranlé la détermination des gouvernements concernés à maintenir le cap de la primarisation de la formation des ressources humaines parallèle à celle de l'économie.

A plusieurs reprises, les participants au séminaire déplorent l'absence de certains thèmes majeurs pouvant mieux éclairer la compréhension du système et les actions ou décisions politiques pour son développement. Font partie de tels « oubliés » les problématiques de la demande d'éducation, des déterminants de la scolarisation au sein d'un groupe, au profit de telle ou telle catégorie d'enfants, qu'ils soient ceux des familles concernées ou ceux qui leur ont été confiés par d'autres parents ou amis (phénomène de confiage). Leurs explorations sur ces thèmes montrent tout le parti que l'on pourrait en tirer. Comme le rappellent si bien les organisateurs du Colloque, d'autres recherches antérieures, notamment la revue critique des études menées au Burkina Faso sur l'éducation entre 1994 et 1999 réalisée par le Groupe de travail sur l'analyse sectorielle en éducation du Burkina (GTASE Burkina) en 2000, avaient mis en évidence « un grand déséquilibre dans la couverture du secteur par les études... L'approche sous-sectorielle est privilégiée par rapport à l'approche sectorielle. Le sous-secteur de l'éducation de base, notamment de l'éducation formelle, est nettement prédominant ». C'est dire qu'il y a encore beaucoup de travail à faire dans la recherche éducationnelle !

La question de langues d'enseignement est un thème largement exploré au cours de ce colloque. Moins sous l'aspect technique classique que sous l'aspect socioculturel et sociopolitique. Avec un vibrant plaidoyer en faveur de l'arabe utilisé dans les instances internationales au même titre que l'anglais, le français ou l'espagnol et qui, en plus d'être un outil pédagogique, est aussi un outil culturel pour la socialisation dans les valeurs islamiques. Avec, surtout, la dénonciation du manque de détermination et de volonté politique pour l'enseignement en langues nationales. L'initiative dans ce domaine étant laissée aux ONG nationales ou, plus souvent, internationales en quête de visibilité ou de champ d'expérimentation.

Chacune de ces critiques et remarques est parfaitement fondée et renvoie à cette situation de désengagement de l'Etat de la recherche éducationnelle

depuis le milieu des années 80 et, plus exactement, depuis la réforme avortée de 1979-1984, qui avait vu l'introduction des langues nationales et du travail manuel dans l'éducation de base.

Le Centre de Documentation et de Perfectionnement Pédagogique (CDPP) qui avait été le fer de lance de la réflexion pédagogique pour le primaire jusqu'au milieu des années 70 avait cédé la place à l'Institut National d'Éducation (INE). Celui-ci avait amplifié le mouvement d'élargissement amorcé par le CDPP pour inclure dans ses recherches pédagogiques le secondaire, plus précisément certaines disciplines comme le français, l'anglais, l'histoire-géographie et les mathématiques. Le milieu des années 70 fut aussi l'époque où l'on avait (re) mis en place un Conseil supérieur de l'éducation nationale regroupant les principaux responsables et acteurs du système éducatif et chargé de donner les grandes orientations pour le développement et l'amélioration du système comprenant alors essentiellement les deux premiers niveaux, le troisième étant très embryonnaire sur le sol national.

Depuis la quasi-déconnexion du premier niveau du système éducatif à la faveur du PAS éducationnel du début des années 90, la dynamique des années 70 s'est estompée. L'éducation de base et l'alphabétisation se sont pratiquement repliées sur elles-mêmes aussi bien en termes de focus de recherche-action qu'en termes de ressources humaines. Les structures nées de la restructuration de l'INE ne se préoccupèrent plus que d'encadrement et de perfectionnement pédagogiques assurés par les inspecteurs de l'enseignement primaire ou d'alphabétisation en langues nationales assurée par d'anciens instituteurs initiés à la transcription des langues, avec l'appui individuel et sporadique de quelques linguistes universitaires.

L'Institut des Sciences de l'Éducation (INSE) créé en 1985 s'était assigné la double mission de formation et de recherche en éducation. Mais jusqu'à présent, cette dernière mission a été mise en veilleuse au profit de la première élargie entre-temps à la formation du personnel d'encadrement du primaire.

Ce long rappel historique des « politiques » officielles de recherche en éducation pour éclairer davantage la pertinence du thème du colloque et montrer aussi les limites d'une recherche non ancrée dans une politique globale et prospective de développement du système éducatif. Comme chacun sait, à l'exception très remarquable de celle court-circuitée de 1979-1984, les réformes éducatives au Burkina Faso, en particulier celle relative à l'éducation rurale ainsi que celles de différents projets éducation de la Banque mondiale, des écoles satellites ont été d'inspiration exogène (études de faisabilité, programmation, évaluation) et n'ont pas donné lieu à une capitalisation d'expériences ni à un renforcement des capacités de chercheurs nationaux.

Comme le souligne justement cet ouvrage, nos gestionnaires de projets sont sans doute prompts à intégrer les concepts proposés par les partenaires techniques et financiers, par exemple l'importance de la dimension renforcement des capacités dans les projets de développement, mais ne démontrent pas, dans la pratique une véritable adhésion à ces concepts et se contentent d'un vernis extérieur. On pourrait aller plus loin dans la critique en l'étendant auxdits partenaires qui se montrent parfois inconséquents dans leurs propositions de réformes éducatives par rapport à leurs propres pratiques et proclamations de foi domestiques, mais ne trouvent pas devant eux des gens pour relever ces inconséquences, par peur, par ignorance ou par complexe.

Ainsi par exemple, l'Afrique vit depuis le début des années 90 un PAS éducationnel donnant la priorité absolue à l'éducation de base qui serait la plus socialement rentable. S'il s'agissait d'un souci de démocratisation, il n'y aurait rien à redire à une telle proposition-orientation de nos systèmes éducatifs. Mais s'il s'agit de rentabilité économique, là proposition est de toute évidence en porte-à-faux par rapport à toutes les professions de foi faites au milieu des années 90 sur l'importance capitale de l'enseignement supérieur dans le contexte de l'économie mondialisée qui serait une économie immatérielle dans laquelle la matière grise serait devenue une matière première selon l'expression heureuse de Robert REICH¹ et, bien avant lui, du Professeur Joseph KI-ZERBO qui disait en 1972 que « La matière grise est la locomotive du progrès, surtout dans les pays en développement »².

Dans son rapport sur le développement du monde de 1998, la Banque mondiale écrivait que « Plus que dans le patrimoine des connaissances, c'est dans la capacité à inventer que le décalage se fait sentir. Et les disparités que font apparaître certains grands indicateurs de la création du savoir sont en fait bien plus grandes que les écarts de revenu entre pays riches et pays pauvres »³. Au même moment, l'UNESCO écrivait aussi que « Sans établissements d'enseignement supérieur et de recherche adéquats, permettant de constituer une masse critique d'individus qualifiés et éduqués, aucun pays ne peut assurer un authentique développement endogène et durable et les pays en développement et les pays les moins avancés, en particulier, ne peuvent espérer réduire l'écart qui les sépare des pays industriellement développés ».

¹ *L'Économie mondialisée*. Paris : Dunod/Nouveaux Horizons, 1993

² Education et Développement, in Perspectives, vol. II, n° 4, hiver 1972.

³ Banque Mondiale : Rapport sur le développement dans le monde 1998-1999: le savoir au service du développement, Résumé, 1999. Voir aussi, Banque Mondiale : Constructing Knowledge Societies. New Challenges for Tertiary Education. International Symposium on Higher Education Reform, Bangkok, 27 April 2004. UNESCO: Déclaration et cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur, adoptés par la Conférence mondiale sur « L'enseignement supérieur au XXI^e siècle : vision et actions », 9 octobre 1998.

C'est en étant capables de dialoguer avec les partenaires sur la base de données pertinentes et contrôlables par les différentes parties que nous pourrions répondre au vœu de voir l'Afrique disposer de ressources humaines qualifiées capables de relever ses défis de développement.

A travers plusieurs de ses contributions, l'ouvrage a aussi le mérite de rappeler la nécessité de porter un peu plus notre regard sur les autres acteurs du système éducatif que sont les familles demandeuses (ou non) d'éducation. Parce que jusqu'ici le regard n'a été porté que sur une catégorie d'acteurs, certes importants mais non uniques, à savoir ceux qui offrent l'éducation, en particulier l'Etat, les ONG et les entrepreneurs privés.

Par ailleurs, on peut retenir que l'offre n'était pas toujours et partout le seul facteur déterminant de la scolarisation dans notre pays et que les parents choisissaient d'envoyer à l'école une partie et/ou une catégorie déterminée de leurs enfants en fonction de leur rang de naissance ou du rôle qu'ils sont appelés à jouer au sein de la famille.

Il est pertinent d'insister sur cet aspect des choses pour équilibrer et rendre globale et opérationnelle notre vision de la dynamique éducationnelle du pays. Il faut effectivement voir comment les différents acteurs se positionnent par rapport au système éducatif, les uns par rapport aux autres. Il est fort possible qu'il y ait antagonisme ou correspondance entre les différentes stratégies déployées par les uns et les autres. Il est possible, par exemple, que les filles soient victimes des stratégies de sélection publiques ou privées familiales. Il est possible qu'à la stratégie sélectionniste de l'Etat corresponde ou réponde une stratégie de ségrégation des familles en défaveur des filles destinées à conserver les liens sociaux traditionnels ce pendant que les garçons reçoivent mission de tenter l'incertaine insertion dans la nébuleuse moderne. Selon que l'option politique serait en faveur d'une éducation-bien de consommation ou d'une éducation-outil de développement national, demande et offre recevront une attention plus ou moins particulière.

C'est un peu dans le même esprit de vision globale du jeu des acteurs que l'ouvrage nous invite à analyser de façon critique le comportement des chercheurs, des populations et, surtout, de l'Etat vis-à-vis de l'importante problématique de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement. Au-delà du technicisme unilatéral avec lequel les praticiens abordent ce problème, celui de comment utiliser ces langues interpelle l'Etat sur la nécessité de clarifier les enjeux de cette problématique.

Il s'agit là d'une interpellation, non pas à décréter un choix, mais plutôt à organiser un débat national, le plus large et le plus franc possible au niveau des populations pour que le choix final résulte d'une volonté vraiment nationale, populaire. On se rappelle que le dossier initial de la réforme de 1976

avait prévu l'éventualité d'une décision politique et bureaucratique de l'utilisation des langues nationales pour les seuls enfants des autres, des pauvres, et avait prévenu que « La réforme sera globale. Il n'y aura pas deux écoles, une pour les riches, une pour les pauvres, une pour les citadins, l'autre pour les paysans. Les pères et mères d'aujourd'hui qui décident de la réforme décident pour leurs enfants et non pour ceux du voisin. La réforme se réalisera lorsque les voltaïques seront unanimes à la faire sans qu'aucun n'aille à contre courant ».

Nous ne pouvons donc pas nous fier aux seuls avantages techniques et pédagogiques qu'offrent les langues nationales pour en décréter la généralisation, au risque de nous heurter, comme en 1979-1984, à un rejet plus ou moins ouvert aussi bien de la part des populations prétendument bénéficiaires que, surtout, de la part de l'élite sociale et intellectuelle.

L'ouvrage invite les chercheurs à se pencher sur d'autres thèmes majeurs : la contribution de l'enseignement privé à la scolarisation, les conditions de vie et de travail des enseignants de tous les ordres, particulièrement ceux du secondaire et du supérieur et l'impact de ces conditions sur le rendement scolaire, la mal gouvernance et la corruption dans le système éducatif, la demande d'éducation et d'alphabétisation des adultes, l'impact des problèmes de santé et « l'après école » de ceux, de plus en plus nombreux, qui n'accèdent pas à l'enseignement secondaire.

Ce sont là des thèmes assurément importants et il en existe certainement bien d'autres, tellement le champ éducatif est vaste et les défis nombreux et complexes. Ces défis ne pourront être relevés que si la recherche en éducation est prise plus au sérieux, est mieux organisée et est soutenue financièrement et matériellement, avec des axes prioritaires et prospectifs pour faire de l'éducation et de la formation des ressources humaines le pilier d'un développement économique et social endogène. A l'instar de tous nos partenaires, en particulier français, qui s'enorgueillissent du fait que « toutes les grandes réformes mises en place au cours de ces trente dernières années – collège unique, loi d'orientation, création des ZEP – sortent directement des laboratoires de recherche », même si les politiques sont loin d'être de simples exécutants des recommandations et résultats de ces recherches, comme le note Frédérique PASCAL présentant l'analyse de Jean-Louis DEROUET sur « La construction des politiques d'éducation » in *Revue française de pédagogie* n° 154-2006⁴. Ces défis ne pourront être relevés sans une détermination scientifique des chercheurs, leur capacité à engager un débat franc et sans complaisance entre eux, avec le seul souci d'atteindre la vérité.

⁴ Frédérique PASCAL : « Le savant et le politique », *Le Monde de l'Education* n° 351 d'octobre 2006, p. 77.

PRÉFACE

Il faut donc remercier les organisateurs de ce colloque, les intervenants, les participants ainsi que les partenaires qui l'ont rendu matériellement possible, d'avoir ouvert un chantier, d'en avoir montré l'étendue et la complexité mais aussi l'exaltation d'y participer. Puisse leur appel à plus de mobilisation scientifique et à plus de détermination – et de clairvoyance – politique être entendu par tous !

Pr. Fernand SANOU

Sociologue,

Chevalier de l'Ordre du Mérite des Palmes Académiques

Chevalier de l'Ordre National

Introduction générale

Maxime COMPAORÉ*

Marc PILON**

Dans le souci de contribuer à la réflexion pour le développement de l'éducation au Burkina Faso, l'Atelier de Recherche sur l'Éducation au Burkina Faso (AREB), à travers un partenariat entre l'Institut des Sciences des Sociétés (INSS) et l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD), a organisé du 19 au 22 novembre 2002 à Ouagadougou un colloque national sur le thème « La recherche face aux défis de l'éducation au Burkina Faso »¹. Le présent ouvrage fait suite à ce colloque en publiant une sélection des travaux qui y ont été présentés.

Dans un contexte africain marqué par une crise des systèmes éducatifs, et un contexte national caractérisé entre autre par le démarrage du Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB) et la refondation de l'Université, ce colloque visait un double objectif : d'une part, il s'agissait de contribuer à un état des lieux de la recherche en éducation ; et d'autre part, d'identifier des axes prioritaires de recherche au regard des défis posés par l'éducation au Burkina Faso.

Avant de présenter le contenu de l'ouvrage, nous vous donnons un aperçu de l'état de la recherche en éducation au Burkina Faso.

La recherche en éducation au Burkina Faso

Depuis 1978, l'organisation de la recherche scientifique et de l'enseignement supérieur au Burkina Faso revient au Ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique (MESSRS). Parmi les structures intervenant dans la recherche en éducation, on peut citer :

– les structures publiques d'enseignement et de recherche : l'Université de Ouagadougou (UO), le Centre national de la recherche scientifique et technologique (CNRST) et l'École normale supérieure de Koudougou (ENSK) ;

* Historien, INSS/CNRST, Chargé de recherche

** Démographe, IRD-UERD, Directeur de recherche

¹ Ce colloque a reçu le soutien financier des coopérations suédoise, suisse et française, du CNRST, de l'IRD et de l'ONG Aide et Action. Plus d'une trentaine de communications ont été présentées au cours des différentes séances. À la diversité des sujets traités s'ajoute aussi celle des disciplines représentées : sociologie, anthropologie, démographie, économie, pédagogie, linguistique, sciences de l'éducation, etc.

- les structures chargées de recherche dans les différents ministères : Direction de la recherche et du développement pédagogique (DRDP), l'Institut national d'alphabétisation (INA), l'Institut national de la statistique et de la démographie (INSD) ;
- les structures internationales de recherche : l'Institut de recherche pour le Développement (IRD).

Chacune de ces structures travaille dans son domaine à travers la mise en œuvre de programmes spécifiques impliquant parfois des chercheurs d'autres structures. Dans la plupart des cas, les résultats de la recherche sont peu connus et leur utilisation également limitée. Faute d'une base documentaire consistante sur les travaux de recherche en éducation au Burkina Faso, il est très difficile de brosser un état des lieux qui soit réellement représentatif de la recherche existante. Sur la base des informations disponibles, quelques tendances peuvent cependant être dégagées.

Ainsi par exemple, la revue critique des études menées au Burkina Faso sur l'éducation entre 1994 et 1999 réalisée par le Groupe de travail sur l'analyse sectorielle en éducation du Burkina (GTASE Burkina) en 2000 a permis de répertorier deux cent vingt sept (227) études². Cette revue a révélé un grand déséquilibre dans la couverture du secteur par les études. Ainsi par exemple, l'approche sous-sectorielle est privilégiée par rapport à l'approche sectorielle. Le sous-secteur de l'éducation de base, notamment de l'éducation formelle, est nettement prédominant. La période des ajustements structurels aura consacré ces pratiques où le développement de l'éducation de base devint une priorité absolue au détriment des sous-secteurs des enseignements secondaire et supérieur, jugés très peu rentables en raison des coûts élevés de la formation.

L'analyse des études répertoriées fait ressortir également des disparités dans les thèmes abordés. Ainsi, les thèmes les plus étudiés portent sur les stratégies et les politiques éducatives, l'éducation des filles, l'éducation non formelle, l'évaluation et la qualité du service éducatif. Par contre, la demande d'éducation, les inégalités d'accès à l'éducation selon le revenu des parents, sont des thèmes quasiment inexplorés. La revue a ainsi identifié un certain nombre de problèmes dans l'analyse sectorielle. Parmi ces problèmes, on peut citer le manque de visibilité des études réalisées, la faible utilisation des résultats des études par les décideurs, le manque de concertation dans la formulation et l'exécution des études non seulement entre les services de l'Etat mais aussi entre ses services et les partenaires techniques et financiers.

² Ilboudo E., Compaoré M. *et al.*, Revue de l'analyse sectorielle en éducation au Burkina Faso, 1994-1999, GTASE/UNESCO, 2001, 150p.

A l'occasion du colloque organisé par l'AREB en 2002, une base de données bibliographiques des mémoires de fin d'études et de maîtrise a été réalisée. Certes, il ne s'agit pas d'une recherche de haut niveau ; les moyens des étudiants sont souvent très limités, les approches méthodologiques n'ont généralement pas la rigueur attendue d'une recherche de niveau 3^e cycle. Néanmoins, ces travaux existent, peuvent constituer une sorte de première étape vers une recherche plus approfondie et apportent très souvent des matériaux originaux. Ainsi par exemple, dans le cadre des mémoires de fin d'études d'élèves-inspecteurs, le regard et l'analyse du praticien peuvent être riches d'enseignements. Produits à une fin académique et moins reconnus scientifiquement, tous ces mémoires restent largement ignorés. Un total de six cent quatre vingt dix huit (698) documents ont ainsi été recensés entre 1975 et 2002 dans les centres de documentation suivants :

Ecole des cadres administratifs et pédagogiques (ECAP)	305
Ecole nationale d'administration et de magistrature (ENAM)	156
Bibliothèque centrale de l'Université de Ouagadougou	141
Bibliothèque du Département de psychologie et sociologie	33
Bibliothèque de l'UFR Sciences économiques et de gestion	28
Bibliothèque de l'Ecole normale supérieure de Koudougou (ENSK)	28
Bibliothèque du Département d'histoire et archéologie	8
Ecole nationale des régies financières (ENAREF)	4
Bibliothèque du Département d'arts et communication	1
Autres	2

On devine à travers cette répartition la contribution relative des différents champs disciplinaires ou thématiques. Les mémoires relevant de l'ECAP touchent essentiellement aux questions d'ordre pédagogique ; ceux de l'ENAM renvoient aux questions portant sur l'administration de l'éducation et l'intendance ; au niveau de l'Université de Ouagadougou, les champs disciplinaires les plus concernés sont : sociologie, lettres et philosophie, économie, psychologie, linguistique, sciences de l'éducation, droit, médecine, sciences et techniques de l'information.

Une première analyse des thèmes abordés par ces mémoires révèle les constats suivants :

- environ un dixième des mémoires portent sur l'alphabétisation et notamment l'alphabétisation fonctionnelle ;
- le préscolaire fait l'objet d'une attention encore très marginale (avec moins de 10 références).

- au sein du système formel, le nombre de références décroît lorsque l'on passe du niveau primaire au secondaire puis au supérieur. Pour le secondaire, les travaux s'intéressent surtout à l'enseignement général ;
- les secteurs public et privé sont couverts ; les travaux sur le privé renvoient assez souvent au niveau secondaire ;
- les sujets traités sont très diversifiés ;
- les sujets sont souvent abordés en terme de bilan (critique), de perspectives et de propositions de stratégies ;
- on trouve à la fois des sujets à portée nationale, d'autres sur des entités administratives spécifiques (région, province, département, circonscription scolaire, ville, village), d'autres encore sur des aires socio-culturelles (pays moaga, pays dagara, pays gulma, pays san, etc.) ;
- environ un dixième des mémoires portent explicitement sur la capitale, Ouagadougou.

A ces travaux, il faut ajouter une trentaine de thèses (3^e cycle, nouveau régime, PhD, doctorat d'Etat) soutenues dans le domaine de l'éducation.

Comme l'a révélé la revue documentaire citée plus haut, il apparaît ainsi très clairement qu'au Burkina Faso, comme dans les autres pays africains, la connaissance du phénomène éducatif demeure essentiellement axée sur l'offre : politiques éducatives, fonctionnement des systèmes scolaires, financement de l'éducation, etc.

La demande d'éducation suscite en revanche un intérêt bien moindre, tant de la part des décideurs que des chercheurs. Au delà du constat général d'une sous-scolarisation rurale et féminine, on sait encore peu de choses sur les pratiques familiales en matière de scolarisation : quels enfants scolarise-t-on ou non au sein des ménages ? comment agissent des facteurs tels que le statut familial des enfants, les caractéristiques des chefs de ménages, la structure des ménages, leurs conditions d'habitat, le besoin de main-d'œuvre à des fins domestiques et productives, mais aussi les facteurs liés à l'école, etc.

On peut aujourd'hui recenser environ une cinquantaine de références de travaux de recherche qui abordent, plus ou moins directement, la question des déterminants de la scolarisation. L'intérêt pour le sujet apparaît récent, avec la plupart des études menées depuis les années 1990. Ces travaux sont de nature très diverse : mémoires de fin d'études et de maîtrise ; rapports d'étude commandités par les ministères et/ou des institutions internationales (UNESCO, UNICEF, Banque mondiale), voire des ONG (Cathwel) ; thèses et articles scientifiques.

Depuis quelques années, les démographes manifestent un intérêt croissant pour cette problématique des pratiques familiales en matière de scolarisation.

Leur démarche qui s'inscrit dans le cadre du réseau « Famille et scolarisation en Afrique » (FASAF) repose sur le principe d'une analyse secondaire des sources de données (non scolaires) existantes que sont les recensements de la population et les enquêtes sociodémographiques. Les analyses déjà effectuées à partir de ces sources de données apportent des résultats très intéressants et révèlent un fort potentiel d'analyse. Ont ainsi été mis en lumière des différences de scolarisation selon le statut familial des enfants (la relation entre confiage des enfants et scolarisation), le sexe du chef de ménage, la structure démo-économique des ménages, les conditions d'habitat, etc. La problématique du genre (gender issues) apparaît essentielle à la compréhension des comportements.

De quelques regards sur la question éducative au Burkina Faso

Dans la première partie de l'ouvrage, deux contributions font le point sur l'évolution et l'état des lieux d'une part de la scolarisation, d'autre part de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle au Burkina Faso.

Félix Compaoré et Michel Ouédraogo, après quelques rappels historiques relatifs aux politiques éducatives, retracent l'évolution de la scolarisation, tant au niveau primaire que secondaire et supérieur depuis 1960.

De son côté, Anatole Niaméogo, après avoir évoqué les grandes lignes des politiques d'éducation non formelle, brosse un état des lieux de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle à partir des sources de données existantes. Si ces deux contributions donnent la mesure des progrès accomplis, elles soulignent aussi tout le chemin qui reste à parcourir pour atteindre « l'éducation pour tous ».

La deuxième partie renferme des contributions sur les relations entre éducation et société en insistant sur les représentations sociales de l'école. Le texte de Stéphanie Baux analyse à la fois les discours et les représentations du système scolaire à Ouagadougou. L'analyse révèle des déficits de communication entre les décideurs des politiques éducatives et le personnel enseignant d'une part et entre ce personnel enseignant et les parents d'élèves d'autre part.

Pour sa part, Anselme Yaro montre tout l'intérêt scientifique qu'il y a à étudier les représentations de l'école construite par les parents, mais aussi l'intérêt pratique d'une meilleure connaissance de ces représentations dans la perspective de l'amélioration de la participation des communautés de base à l'action éducative.

Le troisième texte, celui de Afsata Paré/Kaboré, insiste sur les liens qui s'établissent entre éducation et développement. Pour l'auteur, le développement et l'investissement dans le secteur de la formation sont indispensables pour assurer le développement durable d'une part et la lutte contre la pauvreté d'autre part.

La troisième partie de l'ouvrage traite de diverses formes de disparités spatiales et d'inégalités sociales en matière de scolarisation.

A partir des données d'une enquête nationale, Jean-François Kobiané identifie et hiérarchise différents facteurs susceptibles d'influer sur la fréquentation scolaire au primaire. Ses résultats mettent en lumière à la fois des constances et des différences entre les milieux rural et urbain et selon le sexe des enfants. Pour l'auteur, l'offre scolaire en tant que telle aussi bien que les facteurs économiques, sociaux et culturels ont des effets différenciés selon le milieu de résidence et le genre.

En ce qui concerne le milieu urbain et plus particulièrement la capitale, des analyses appropriées du dernier recensement de la population et des statistiques scolaires permettent à Marc Pilon de montrer que si Ouagadougou présente le niveau de scolarisation le plus élevé du pays, cela s'accompagne de fortes disparités intra-urbaines, à la fois spatiales et socio-économiques, au détriment des zones périphériques, des populations les plus démunies et des filles issues du milieu rural confiées à des familles de la capitale.

Sur la base des études existantes, Frédérique Boursin retrace l'évolution du travail des enfants au Burkina Faso. Tout en rappelant la pratique ancienne de la socialisation par le travail, notamment à travers la pratique du confiage, l'auteur met en lumière les nouvelles formes que prend le travail des enfants, et particulièrement les situations d'exploitation et de trafic des enfants à des fins économiques et/ou sexuelles qui surviennent dans un contexte économique, social et géographique en pleine mutation ; elle examine aussi la manière dont le Burkina Faso a traduit son engagement en faveur de l'abolition du travail des enfants y compris dans ses pires formes.

Le VIH/sida constitue une autre source d'inégalités en matière de scolarisation. Après avoir caractérisé l'ampleur de l'épidémie au Burkina Faso, Yacouba Yaro montre de quelle manière à la fois le système scolaire notamment au niveau des enseignants et la demande scolaire au niveau des effets et des familles sont affectées par le VIH/Sida. Il évoque aussi le rôle que peut jouer l'école elle-même dans la lutte contre le VIH/sida et les initiatives entreprises par le monde associatif dans ce domaine.

Placer son enfant auprès d'un parent dans une famille d'accueil à des fins de scolarisation est une pratique sociale assez répandue dans la ville de Ouagadougou. Les résultats d'une approche sociologique, bien qu'exploratoire, permettent à Komla Lokpo de montrer clairement la pertinence et l'intérêt du problème dans un contexte urbain. Ces résultats révèlent en effet une grande diversité de situations et des interactions complexes de facteurs multiples influant sur le déroulement de la scolarité de ces enfants sous tutorat.

La quatrième partie de l'ouvrage s'intéresse à l'évaluation des compétences et à la question linguistique dans le système éducatif burkinabé.

Daniel Barreteau et Anselme Yaro se sont penchés sur les niveaux de compétence en français avec des exemples portant sur les moyennes individuelles des élèves, les moyennes générales par niveau d'étude et par zone. Ils concluent que la réussite et l'échec à l'école sont des phénomènes scolaires certes, mais que les racines proviennent aussi de la société.

Sur la question des langues d'enseignement au Burkina Faso, Mamadou Lamine Sanogo et Hamed Abuhadra décrivent l'histoire de la langue arabe dans l'Afrique noire de façon générale et dans les contrées musulmanes du Burkina Faso en particulier. En substance, les auteurs font observer que si la politique linguistique du Burkina Faso se caractérise par une hégémonie de fait du français, il faut retenir que les autres langues remplissent des fonctions ou représentent certains symboles, rôle que ne peut pas toujours assurer le français. C'est ainsi le cas de l'arabe, une langue qui incarne les valeurs de l'islam.

A partir d'enquêtes effectuées en milieu fulaphone, Issa Diallo fait ressortir des statistiques assez mitigées de la durabilité des acquis de l'alphabétisation, rappelant ainsi la nécessité de la création d'un environnement lettré dans les zones alphabétisées. Il en conclut que le réel développement d'un environnement lettré, à savoir la possibilité effective pour les alphabétisés d'avoir accès à des documents écrits dans leur langue d'alphabétisation, est une condition indispensable au maintien des acquis.

Pour sa part, Abou Napon propose un examen des problèmes sociolinguistiques qui entravent la bonne application des différentes décisions en matière de promotion des langues nationales au Burkina Faso. L'auteur dénonce l'absence d'une politique linguistique claire en faveur de l'utilisation des langues nationales dans le système d'éducation formelle. Il fait ainsi observer la frilosité de l'Etat dans ce domaine en rappelant que la plupart des expériences en matière de promotion des langues nationales est l'œuvre d'ONG, d'Associations ou d'institutions internationales.

Au sujet des innovations pédagogiques, la contribution de André Batiana analyse les résultats d'une évaluation sur les écoles satellites (ES). Ces écoles abritent une expérimentation éducative qui, dans les objectifs de départ, devrait conduire à l'avènement d'une nouvelle école au Burkina Faso. L'auteur fait observer que entre 1999 et 2002, on assiste à une forte baisse au niveau des moyennes des élèves dans les écoles satellites que dans les écoles classiques. Il explique cette baisse par le manque de motivation financière des enseignants communautaires des écoles satellites et l'absence de statuts.

Telles sont, en résumé, les grandes articulations de cet ouvrage qui propose des regards croisés de chercheurs de plusieurs disciplines sur la question éducative au Burkina Faso.

Première partie

**État des lieux de l'éducation
au Burkina Faso**

L'évolution de la scolarisation au Burkina Faso

Félix N. D. COMPAORÉ* et Michel N. OUEDRAOGO**

Introduction

Le Burkina Faso compte parmi les pays ayant des taux de scolarisation les plus bas au monde. En 2002, selon l'annuaire statistique de la Direction des études et de la planification (DEP) du Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (MEBA), le taux brut de scolarisation était de 47,5 %. Face à ce faible taux de scolarisation et à sa lente évolution depuis 1960, l'Etat et les partenaires au développement tentent ensemble de trouver des solutions durables.

L'école burkinabè concentre depuis plusieurs années trois maux qui ont une grande influence sur les ambitions de développement du pays. Il s'agit de la faiblesse du taux de scolarisation, de la médiocrité des rendements internes et externes, de l'insuffisance des capacités de gestion, d'administration et de planification du système éducatif. En outre, le système se caractérise par son iniquité et sa sélectivité. L'entrée en vigueur du Programme décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB) en 2001 vise à combattre tous ces maux qui assaillent le système éducatif burkinabè.

Depuis plus d'une quarantaine d'années, l'Etat burkinabè est confronté aux questions d'accroissement des capacités d'accueil en raison de la pression de la demande en éducation. Le Plan d'ajustement structurel (PAS) en 1991, tout comme la dévaluation du franc CFA en 1994 ont eu une incidence sur l'expansion de la scolarisation, notamment aux niveaux secondaire et supérieur.

En dépit de la constance des efforts déployés depuis lors, on constate qu'un nombre encore important des enfants de la tranche d'âge de 7-12 ans n'ont toujours pas accès à l'école. L'enseignement secondaire enregistre en 2002 moins de 13 % de taux brut de scolarisation, tandis qu'au supérieur celui-ci est plus que catastrophique, moins de 1 %.

* Sciences de l'éducation, Chargé de recherche à l'INSS/CNRST

** Planificateur en éducation, Ingénieur de recherche à l'INSS/CNRST

A l'évidence, depuis la conférence d'Addis-Abéba (Ethiopie) en 1961 préconisant une scolarisation universelle, suivie de « l'Education Pour Tous » lancée en 1990 à Jomtien (Thaïlande) et renouvelée à Dakar (Sénégal) en 2000, le chemin de l'expansion de la scolarisation reste encore long.

L'objectif de ce travail est de présenter l'évolution de la scolarisation au Burkina Faso depuis 1960 jusqu'en 2001. Il prend en compte les trois niveaux d'enseignement. Après un bref rappel du contenu des politiques éducatives, nous présentons l'évolution d'ensemble des infrastructures, des effectifs d'élèves et d'enseignants.

Evolution des politiques éducatives au Burkina Faso

L'évolution des politiques éducatives au Burkina Faso se place dans une dynamique régionale et mondiale et ne peut être appréhendée sans se référer aux grands débats passés ou en cours sur l'éducation. Ces débats menés au plan international ont nécessairement influé et influent toujours sur la politique éducative du Burkina Faso.

Dans ce sens, nous pouvons citer les conférences d'Addis-Abéba en 1961, de Lagos en 1976, de Hararé en 1982, de Jomtien en 1990 et enfin celle de Dakar en 2000, sans oublier les différentes conférences des ministres de l'éducation (CONFEMEN) des pays membres de la francophonie qui se tiennent régulièrement.

Il faut rappeler que le plan d'Addis-Abéba (1961) sus-cité, « dans un élan de générosité dont le but était de pallier la situation catastrophique de l'éducation en Afrique, prévoyait en vingt ans, pour l'ensemble du continent, d'une part, la généralisation de l'enseignement primaire, ce qui supposait un taux annuel de progression de 5,6 % et d'autre part, un taux de scolarisation de 23 % dans l'enseignement secondaire et de 2 % pour l'enseignement supérieur. » (UNESCO, 1982, p.7).

A l'instar des autres pays africains, le Burkina Faso s'était donc fixé comme objectif de parvenir à une scolarisation totale de ses enfants dans les délais prévus. Or, son taux de scolarisation atteignait à peine 6,5 % en 1961. Assurer une scolarisation totale en vingt ans revenait à combler un déficit d'environ 93,5 %. Pendant 19 ans donc, il fallait obligatoirement réaliser un gain annuel de 4,9 points quels que soient les circonstances, les moyens et les facteurs. Atteindre 100 % de taux de scolarisation ne serait-il pas un pari audacieux quand on sait que la population scolarisable en Afrique est galopante ?

Selon Yaro K. Y. (1994 : 95), le taux d'accroissement de 1960 à 1966 fut spectaculaire. Ainsi, on enregistrait à cette période un taux d'accroissement de 13 %. Malheureusement, à la rentrée 1966-1967, ce taux d'accroissement de la population scolaire chutait à 2 % alors que l'UNESCO préconisait une

progression de 5,6 points l'an. Comme explication avancée pour cette chute de la population scolaire, il faut se référer à la grave crise économique qui a frappé le Burkina à partir de 1965 conduisant celui-ci à prendre des mesures drastiques concernant le train de vie de l'Etat¹.

Cette politique d'austérité a conduit à l'élaboration d'un plan cadre de développement en 1967. Celui-ci stipulait que : « dans les circonstances actuelles, en raison de la limitation très stricte des ressources humaines et financières que la nation peut consacrer à son enseignement, l'éducation est un bien coûteux et rare dont tout le monde ne peut disposer selon ses propres moyens ou ses propres désirs. C'est pourquoi, la planification de l'éducation doit porter sur l'ensemble du système éducatif et relier son développement aux besoins et objectifs du pays sur le plan économique et social. La croissance démographique conjuguée avec la soif montante d'instruction pousse des effectifs de plus en plus nombreux vers les portes des écoles. Dans l'impossibilité de les recevoir tous, il faut s'organiser pour sélectionner les meilleurs éléments et en accueillir le plus grand nombre ». Selon Compaoré N.D.F. (1997 : 152), « à la lumière d'une telle politique sélective, il n'est pas étonnant que les effectifs et les taux de scolarisation soient aussi faibles pour le Burkina ». Il est bon de souligner que le système scolaire connaissait déjà des difficultés d'expansion tant au primaire qu'au secondaire et que les concours d'entrée en seconde et en sixième ont été instaurés depuis cette période pour limiter le nombre de ceux qui seront accueillis dans le niveau secondaire.

A la fin de la décennie 1960-1970, une crise mondiale (Coombs, 1968) frappe l'éducation tant au niveau des pays développés que de ceux sous-développés comme le Burkina Faso. En termes de stratégie de sortie de crise, le Burkina Faso va s'engager dans une réforme de son système éducatif. Ainsi, la décennie 1970-1980 est marquée par une remise en cause générale du système éducatif burkinabè avec la conviction qu'il ne saurait se développer sans une refonte des programmes, des méthodes d'enseignement et une révision des modes et des sources de financement de l'éducation. Cette décennie sera donc marquée par une réforme du système éducatif. Initiée, à partir de 1972, elle ne sera mise en application qu'à partir de 1979 dans des écoles expérimentales. Entre autres objectifs, l'on prévoyait dans cette réforme de :

- démocratiser le savoir en entreprenant l'éducation des masses par la scolarisation et l'alphabétisation en vue d'atteindre 50 % (1977-1987) de taux de scolarisation au niveau de l'enseignement élémentaire de base pour les deux sexes ;

¹ Cette période fut appelée la « garangose » du nom du Ministre des finances de l'époque.

– lancer en même temps un programme national d'élimination de l'analphabétisme.

A travers ces objectifs, on peut facilement se rendre compte que la préoccupation concerne une fois de plus l'expansion du système éducatif au cours de la décennie 1970-1980. Malheureusement, cette décennie sera également marquée par des crises au niveau du système éducatif, de l'économie et de la politique. La conjonction de toutes ces crises créera un contexte particulier non favorable au développement d'un système éducatif harmonieux. Ainsi, l'expérimentation de la réforme sera interrompue par le régime révolutionnaire sans une évaluation conséquente.

A partir de 1983, la scolarisation va connaître des taux d'accroissement importants en dépit de la situation d'exception que vit le Burkina Faso. Les nouvelles autorités du Conseil national de la révolution² (CNR) en place vont afficher une volonté politique de démocratiser l'accès à l'éducation en s'appuyant sur la mobilisation du peuple autour des mots d'ordre révolutionnaires tels que : « un village, une école », « un département, un collègue d'enseignement général », « une province, un lycée ».

Malgré la persistance d'une mauvaise conjoncture économique, la croissance du taux de scolarisation se poursuivra jusqu'à la fin des années 1980. Au niveau de l'enseignement secondaire, les comportements révolutionnaires vont favoriser un développement du secteur public dans les années 1990 où l'augmentation de l'offre est encore plus forte que sous la révolution (Pilon et Wayack, 2004).

En dépit des efforts fournis par les autorités du Burkina Faso, le taux de scolarisation à tous les niveaux restera en-dessous de celui préconisé par la conférence d'Addis-Abéba. Les efforts menés au cours de la décennie 1990-2000 permettront de relever les taux sans pour autant assurer l'atteinte de la scolarisation universelle. Au Burkina Faso comme dans les autres pays de la zone franc, cette décennie est toutefois marquée par une baisse drastique du pouvoir d'achat des ménages à cause des effets pervers de la dévaluation du franc CFA et du Programme d'ajustement structurel (PAS).

Face à cette situation, l'Etat va entreprendre une politique nouvelle en se tournant vers de nouveaux acteurs sociaux tels les ONG, la société civile, les collectivités locales et le secteur privé pour les encourager à investir dans le système éducatif. Tout en conservant un rôle prépondérant dans la gestion de l'offre et de la demande d'éducation, l'Etat va se positionner également comme le régulateur du système éducatif.

² Organe dirigeant du Burkina Faso de 1983 à 1987, sous le Président Thomas SANKARA.

A partir des années 1990, la recherche des solutions appropriées pour l'atteinte de l'éducation universelle conduira les autorités politiques burkinabè à élaborer, en lien avec les partenaires de l'éducation, deux plans dans le secteur de l'éducation. Il s'agit :

- du Plan décennal de l'enseignement post-primaire 1996-2005 qui vise 25 % de taux de scolarisation au secondaire à l'orée 2005 (pendant qu'en 2001, ce taux de scolarisation n'était que de 11,90 %) ;
- du Programme décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB) 2001-2010 qui prévoit à termes un taux de scolarisation de 70 % au primaire et un taux d'alphabétisation de 40 %.

L'évolution de l'enseignement primaire

Depuis 1960, année de l'accession du Burkina Faso à l'indépendance, la politique éducative du pays a été focalisée sur :

- le développement quantitatif du système éducatif qui doit permettre l'accès de tous les citoyens au savoir ;
- l'amélioration de l'efficacité du système ;
- l'adéquation du système avec l'environnement culturel et économique des apprenants.

Si ces trois axes sont demeurés des préoccupations constantes des régimes successifs qui ont eu la charge de la gestion de l'éducation en général, du sous-système de l'enseignement primaire en particulier, force est de constater que les stratégies développées ont comporté des différences notables.

A cet effet, on peut distinguer trois périodes marquantes de l'histoire du système éducatif burkinabè de 1960 à 2001. Ces trois périodes significatives sont :

- 1960-1982 : la période de l'autoajustement ;
- 1983-1990 : la période des régimes d'exception qui peut être scindée en deux sous-périodes, celles du Conseil National de la Révolution et du Front Populaire ;
- 1991-2001 : la période des ajustements structurels.

Au cours de ces trois phases, l'évolution du système éducatif est perceptible à travers des indicateurs comme le nombre des infrastructures, l'évolution des effectifs d'élèves, d'enseignants et les taux de scolarisation (pédagogie).

Au niveau des infrastructures

Les salles de classe et les groupes pédagogiques

Le nombre de salles de classes s'est régulièrement accru, passant de 1 068 à 19 252 entre 1960 et 2001, soit un taux d'accroissement moyen annuel de 7,3 %. Pour l'analyse des infrastructures scolaires, nous utilisons le groupe pédagogique comme unité d'analyse dans la mesure où une classe peut contenir un ou plusieurs groupes pédagogiques.

En effet, depuis 1992, la réorganisation du système pédagogique s'est traduite par l'introduction des groupes pédagogiques² dans l'enseignement primaire. Toute analyse portant sur les infrastructures scolaires et notamment les salles de classe doit se fonder sur le groupe pédagogique qui en est l'unité de base.

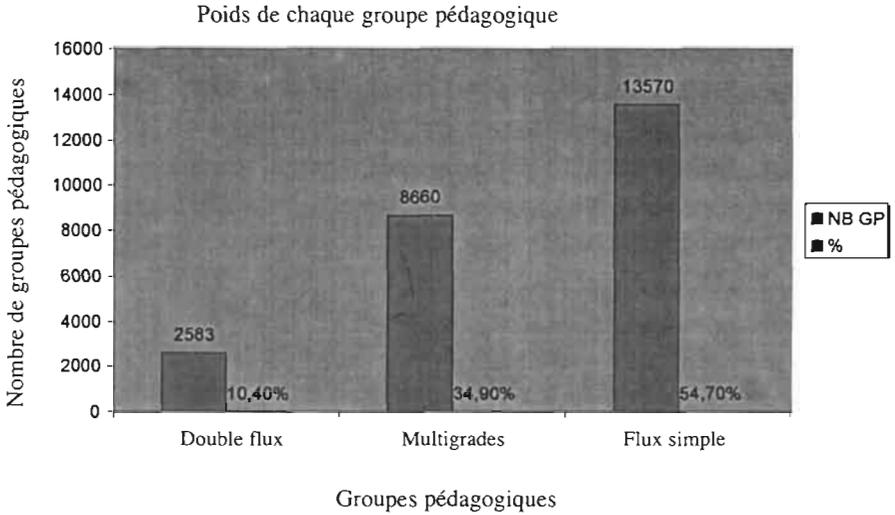
Les groupes pédagogiques multigrades et à double flux ont été introduits dans l'enseignement primaire en 1992 à la faveur du programme d'ajustement structurel et notamment du IV^e projet d'éducation qui en avait fait une conditionnalité.

La classe à double flux est appliquée dans les cas de grands effectifs. Le groupe d'élèves d'un même niveau pédagogique est scindé en deux cohortes. Elles alternent matin et après-midi dans l'occupation de la salle de classe avec le même enseignant. Les écoles abritant des classes à double flux sont le plus souvent situées en zone urbaine pour absorber les grands effectifs.

La classe multigrade est instituée dans les situations de faibles effectifs scolaires pour rationaliser l'utilisation des enseignants et des salles de classes. La classe multigrade comporte deux niveaux pédagogiques qui reçoivent ensemble l'enseignement dispensé par le même maître. Les écoles abritant des classes multigrades se rencontrent surtout en zone rurale du fait des faibles effectifs scolaires qui y sont fréquemment rencontrés. Ainsi, la classe à double flux et la classe multigrade accueillent chacune deux groupes pédagogiques.

Le graphique n°1 présente la répartition des 24 813 groupes pédagogiques que comptait l'enseignement primaire en 2001. Le flux simple représentait la grande majorité avec 55 %. Le multigrade et le double flux suivent respectivement avec 35 et 10 % du nombre total des groupes pédagogiques.

² Le groupe pédagogique désigne un groupe d'élèves d'un même niveau recevant dans un même lieu et au même moment l'enseignement d'un maître.



Graphique 1. Répartition des groupes pédagogiques dans l'enseignement primaire en 2001.

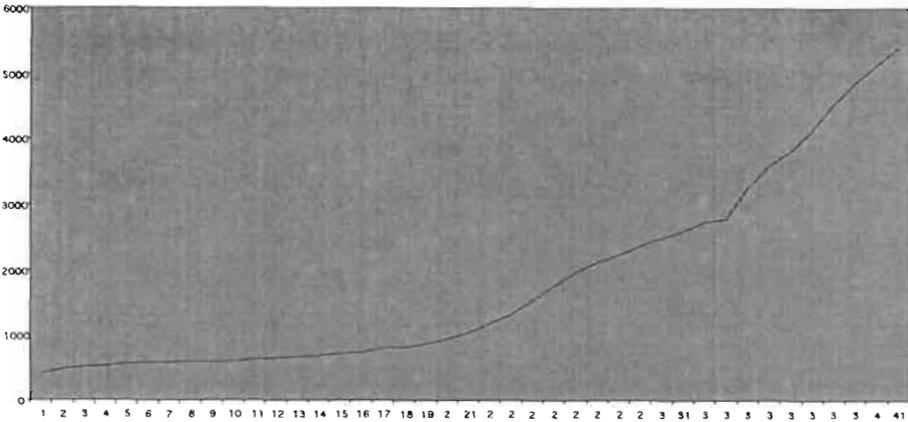
Sources : Base de données DEP/ MEBA.

Les établissements

A l'instar des salles de classes et des groupes pédagogiques, le nombre des établissements a connu une croissance régulière, passant de 411 en 1961 à 5 389 en 2001. Le rayon d'action moyen d'une école qui était de 14,6 km en 1961 est tombé à 4 km en 2001. Il convient cependant de souligner qu'à cette même date (2001) dans les provinces à faible densité telles que la Kompienga, l'Oudalan, la Komandjoari, la Tapoa, le Yagha, le Soum et le Gourma, le rayon moyen d'action d'une école était encore élevé, variant entre 10 et 6,1 km².

Le graphique n° 2 qui présente l'évolution du nombre d'établissements fait apparaître une longue période de stagnation qui va jusqu'en 1981. C'est après cette année que le rythme d'ouverture des écoles s'accélère pour se maintenir jusqu'en 2001.

³ Ces sept provinces figurent parmi les moins scolarisées du pays.



Graphique 2. Evolution du nombre d'écoles de 1961 à 2001.

Le statut des établissements

En considérant les établissements selon le statut, les écoles publiques constituent l'écrasante majorité avec 87,2 %. Elles sont suivies par les écoles franco-arabes/médersas et les écoles privées laïques qui représentaient respectivement 5,7 et 4,1 % du réseau scolaire national en 2001.

Plusieurs initiatives s'inscrivant dans le cadre de la recherche de nouvelles stratégies de développement de l'enseignement primaire ont permis d'expérimenter et de mettre en place des formules éducatives alternatives. Leur spécificité réside dans l'utilisation de personnel enseignant à statut particulier, l'utilisation des langues locales en alternance avec le français, l'introduction d'activités productives à l'école, la gestion communautaire, etc. Si elles présentent quelques différences avec l'école classique, du point de vue du statut, ces écoles sont en général publiques comme par exemple les écoles satellites et les écoles bilingues ; elles sont privées dans le cas des écoles communautaires.

Localisation des établissements

Concernant la localisation, 4 139 établissements représentant la grande majorité (77 %) se trouvent en zone rurale. A l'exception des écoles médersas, les autres écoles à statut privé sont situées pour la plupart en zone urbaine. On peut retenir comme le révèle le tableau I que l'école privée est un phénomène essentiellement urbain. A titre d'exemple, le réseau scolaire de Ouagadougou, le principal centre urbain du Burkina était constitué à 42,4 % par les établissements privés.

Tableau I. Localisation des écoles en 2001.

	Ecoles urbaines	%	Ecoles rurales	%	Total	Pourcentage du total
Médersas	125	10	183	4,4	308	5,7
Privées catholiques	62	5	19	0,5	81	1,5
Privée laïques	205	16	18	0,4	223	4,1
Privées protestantes	57	5	23	0,6	80	1,5
Publiques	801	64	3 896	94,1	4 697	87,2
Total	1 250	100	4 139	100,0	5 389	100

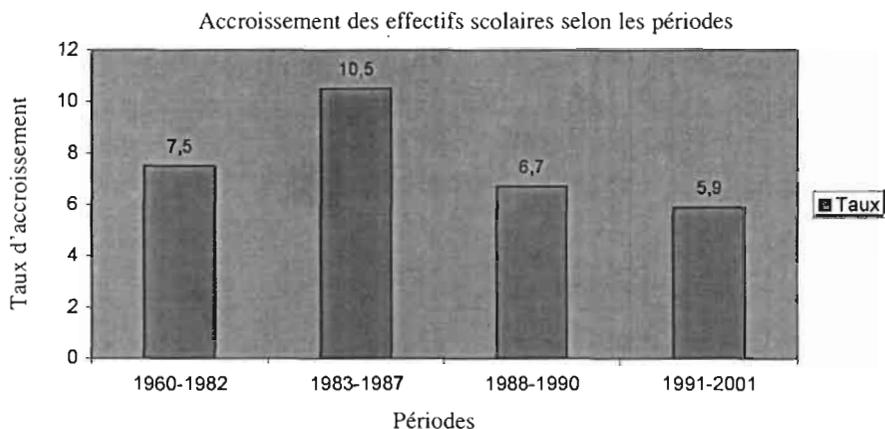
Sources : Annuaire statistiques DEP/MEBA

Au niveau des effectifs d'élèves

Accroissement des effectifs

Le développement des infrastructures et la forte pression démographique ont eu pour conséquence l'accroissement des effectifs scolaires à un rythme exponentiel, passant de 55 558 en 1960 à 938 238 en 2001. Malgré cet accroissement, le taux brut de scolarisation en 2001 s'élevait à 43,4 %. L'analyse de ce taux permet d'affirmer qu'une frange importante de la population scolarisable n'avait pas accès à l'école en 2001.

Le taux d'accroissement moyen annuel des effectifs scolaires de 1960 à 2001 s'établit à 7,3 %. La période 1960-1982 qui correspond à celle de l'autoajustement enregistre un taux d'accroissement supérieur au taux moyen de la période 1960-2001. La période du Conseil national de la révolution (1983-1987) se singularise par le taux d'accroissement le plus élevé (10,5 %). Le plus faible taux se situe dans la période des ajustements structurels (1991-2001). Il convient de noter que les ajustements structurels ont donné la priorité à l'enseignement primaire qui a bénéficié et qui continue de bénéficier d'un régime très favorable d'allocations financières. En dépit de ce contexte favorable, c'est au cours de cette période que les effectifs scolaires ont le moins progressé (5,9 %).



Graphique 3. Accroissement moyen des effectifs scolaires au cours des différentes périodes

En considérant les éléments de la base de données du MEBA, on peut affirmer que la répartition des effectifs selon les groupes pédagogiques révèle une prédominance des effectifs scolaires des classes à flux simple qui accueillait en 2001 environ 66 % des effectifs scolaires. Les deux autres types de groupes pédagogiques que sont les classes multigrades et les classes à double flux encadraient respectivement 19 et 15 % des effectifs scolaires de l'enseignement primaire.

Effectifs scolaires et statuts des établissements

L'analyse des effectifs scolaires selon les statuts des établissements montre que la couverture scolaire est assurée par l'enseignement public qui représentait en 2001 environ 87 % des effectifs scolaires.

L'évolution des effectifs scolaires selon les statuts des établissements de 1997 à 2001 fait apparaître un fort taux d'accroissement des effectifs des établissements privés. Quel que soit le type d'établissement privé considéré, le taux d'accroissement des effectifs est au moins le double de celui du public comme l'illustre le tableau II. Le taux élevé constaté pour les écoles catholiques s'explique par la rétrocession progressive par l'Etat de certains établissements qu'il gérait depuis 1969 à la suite des divergences survenues avec l'Eglise catholique au sujet de la contribution financière de l'Etat.

Tableau II. Evolution des effectifs scolaires selon le statut des établissements de 1997 à 2001.

Années	Médersas	Catho	Laïc	Protestant	Public	Total
1997-1998	23 936	3 129	37 411	13 226	698 696	776 398
1998-1999	27 051	3 842	41 602	15 645	727 990	816 130
1999-2000	29 071	4 426	45 921	17 460	755 058	851 936
2000-2001	32 470	7 545	49 059	19 514	792 703	901 291
2001-2002	37 524	9 877	50 941	20 558	819 338	938 238
Accroissement/an	11,9 %	33,3 %	8,0 %	11,7 %	4,1 %	4,8 %

Les taux de scolarisation

Malgré l'augmentation des effectifs constatés tant au niveau des écoles publiques que des écoles privées, le taux brut de scolarisation était seulement de 43,4 % en 2001. Le tableau III qui présente l'évolution des taux bruts de scolarisation de l'enseignement primaire de 1996 à 2001 rend compte d'une augmentation du taux qui est passé de 38,8 % à 43,4 % en 2001, soit un gain de 5 points en l'espace de cinq années. A ce rythme le système mettra 57 ans pour parvenir à la scolarisation universelle. La situation est encore plus préoccupante quand on examine le taux net de scolarisation qui était seulement de 33,9 % en 2001.

Tableau III. Evolution des taux de scolarisation de 1996 à 2001.

Années	Taux bruts de scolarisation (%)	Taux nets de scolarisation (%)
1996	38,4	31,3
1997	40,9	33,8
1998	40,5	32,5
1999	41,3	33,4
2000	42,7	34,3
2001	43,4	33,9

Sources : Annuaires statistiques DEP/MEBA

La présence des filles dans les effectifs scolaires

La présence des filles dans les effectifs scolaires a lentement progressé passant de 33 % en 1963 à 41,8 % en 2001. Cette progression est le fruit de plusieurs programmes mis en œuvre particulièrement à partir de 1994. Certaines innovations pédagogiques pratiquent par ailleurs le recrutement paritaire entre filles et garçons. La progression de la présence des filles dans les effectifs s'est accélérée à partir de 1996.

L'efficacité interne du système

Un système d'enseignement efficace est celui qui conduit l'ensemble d'une cohorte d'élèves du début à la fin du cursus scolaire. De ce point de vue, l'efficacité de l'enseignement primaire burkinabè est faible malgré certains aménagements introduits dans le but de garder le maximum d'élèves dans le système.

Les taux de flux moyens calculés sur la période 1997-2000 ont donné les résultats contenus dans le tableau IV. La cohorte fictive reconstituée à partir de ces taux de flux permet d'affirmer que pour 1 000 élèves entrant dans le système, seulement 580 (58 %) parviendront au cours moyen deuxième année (CM2). Parmi eux, 263 arrivent au CM2 sans redoublement tandis que 202 redoublent une fois et 93 redoublent 2 fois.

Tableau IV. Taux de flux moyens calculés pour la période 1997-2000.

	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2
Promotion	81,6%	81,0%	73,3%	74,7%	72,8%	
Redoublement	12,3%	12,9%	17,4%	15,9%	18,1%	40,1%
Abandon	6,1%	6,1%	9,3%	9,4%	9,1%	

Sources : Base de données DEP/MEBA

La proportion de redoublants dans les effectifs constitue aussi un indicateur souvent utilisé pour analyser l'efficacité des systèmes éducatifs. Depuis 1960 et ce jusqu'en 2001, la proportion de redoublants dans les effectifs est restée quasi stationnaire, fluctuant entre 16 et 17 %. Elle a même atteint les 18 % de 1976 à 1978. La classe du CM2 se singularise par une proportion de redoublants constamment élevée comprise entre 30 et 40 %. Les redoublements massifs dans cette classe s'expliquent par la faible capacité d'accueil en classes de 6^e et le désir de réussir au concours d'entrée en 6^e. A cet effet, certains élèves titulaires du certificat d'étude primaire n'hésitent pas à redoubler cette classe pour se donner plus de chances de réussir au concours d'entrée en classe de 6^e des lycées et collèges.

Le personnel enseignant

Nombre et qualification du personnel enseignant

Depuis 1991, date de mise en œuvre du programme d'ajustement structurel, l'enseignement de base a bénéficié d'un régime favorable en ce qui concerne le recrutement de son personnel enseignant. Parallèlement au recrutement régulier du personnel enseignant, le nombre des écoles de formation professionnelle des enseignants du primaire a également connu une augmentation passant de deux en 1997 à cinq en 2001. Il en a résulté une amélioration de la qualification du personnel dont 87,6 % en 2001 étaient titulaires d'un titre de capacité. Le corps numériquement le plus important était celui des instituteurs adjoints certifiés qui totalisait 54 % des effectifs du personnel enseignant.

Le taux d'encadrement des élèves

Le taux d'encadrement des élèves varie d'un groupe pédagogique à l'autre. Ainsi en 2001, pour le double flux on dénombrait 54 élèves en moyenne par groupe pédagogique, équivalant à un ratio d'un enseignant pour 108 élèves.

Dans le cas du multigrade, l'effectif moyen par groupe pédagogique était de 20 élèves, correspondant à un ratio de 40 élèves par enseignant.

Le simple flux totalisait un effectif moyen de 46 élèves par enseignant. La formule du double flux semble de ce fait la plus rentable du point de vue de la capacité d'accueil des effectifs scolaires. Il est alors à espérer que ces gains d'effectifs ne se réalisent pas au détriment de la qualité des apprentissages scolaires.

L'évolution de l'enseignement secondaire

Au Burkina Faso, la situation de l'enseignement secondaire est marquée par son faible niveau de développement. Situé en aval de l'enseignement primaire dont il reçoit des sortants titulaires du CEP, il alimente à son tour l'enseignement supérieur par ceux ayant réussi au baccalauréat. Il constitue donc le maillon central du système éducatif. L'enseignement secondaire burkinabè affiche des effectifs qui figurent parmi les plus bas du continent africain (moins de 13 % en 2002). Les facteurs qui expliquent cette situation sont :

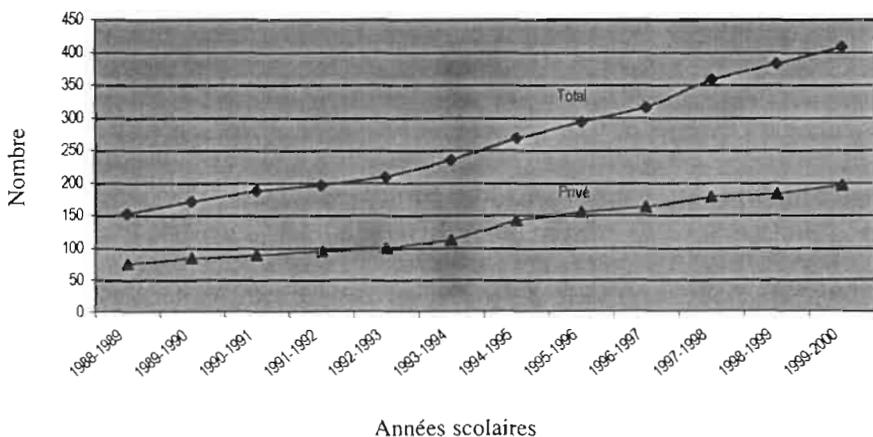
- le déficit chronique d'enseignants ;
- le faible taux des rendements internes de l'enseignement de base (une réussite au CEP qui dépasse à peine 65 % pour les meilleures années) ;
- le faible taux de réussite au concours de l'entrée en 6^e ;
- le faible développement des infrastructures scolaires du secondaire ;

- les mauvaises conditions économiques de la plupart des parents, notamment ceux du milieu rural ;
- le faible niveau de représentation des filles dans le système scolaire.

Au niveau des infrastructures

L'expansion du système éducatif est aussi tributaire de l'existence en nombre suffisant d'infrastructures d'accueil. En ce qui concerne l'enseignement secondaire, celles-ci sont relativement limitées quoiqu'on enregistre un développement significatif des établissements secondaires durant la période 1990-2000 (graphique 4).

Le nombre d'établissements publics est passé de 99 à 212 (une progression d'environ 11,3 établissements par an), soit plus du double en dix ans. Dans le même temps, celui des établissements privés est passé de 88 à 195 (une progression d'environ 10,7 établissements par an). Il ressort de l'observation du graphique 4 que dans chaque cas l'évolution a été significative. Il est même constaté que le rôle du privé a été très déterminant dans la réponse à la demande d'éducation (cf. graphique 4). Il faut souligner que 60 % des infrastructures scolaires du privé sont majoritairement situées dans les villes, notamment Ouagadougou et Bobo-Dioulasso (Pilon et Wayack, 2004).



Graphique 4. Evolution du nombre d'établissements d'enseignement secondaire

Deux raisons peuvent expliquer l'augmentation des infrastructures de l'enseignement secondaire :

- A partir de 1997, un projet dénommé projet enseignement post-primaire a été mis en œuvre. Il a permis de construire en l'espace de 5 ans (1997-2001), 63 collèges d'enseignement général (CEG) dont la majorité se trouve en zone rurale.
- En 1998, toujours dans le cadre de l'exécution du projet enseignement post-primaire, l'Etat par des mesures incitatives, a encouragé les privés à investir dans l'éducation. Ces mesures se sont traduites par la mise à leur disposition des établissements construits par l'Etat et mis en location vente, par la prise en charge du passif du privé qui était redevable à la caisse de sécurité sociale pendant la période révolutionnaire, par la prise de textes favorables aux entreprises privées œuvrant dans l'éducation.

Au niveau des enseignants

Le nombre d'enseignants qui était de 2 390 en 1989 dont 1 737 du public est passé à 6 215 en 1999. Malgré ce nombre qui croît, le système présente un important déficit sur le terrain. C'est pour pallier cette insuffisance que le recours au service national pour le développement a été quasiment érigé en règle. L'entrée de ces nouveaux enseignants dans le circuit scolaire est consécutive à la Révolution.

De nos jours, la plupart des établissements connaissent un déficit d'enseignants de façon structurelle. On assiste pratiquement chaque année à des recrutements d'enseignants à la dernière minute (en catastrophe) pour pallier le manque d'enseignants. Le déficit est surtout important dans les disciplines scientifiques, notamment en zone rurale. Or, il est constaté que le manque d'enseignants affecte non seulement les taux de scolarisation, mais surtout la qualité.

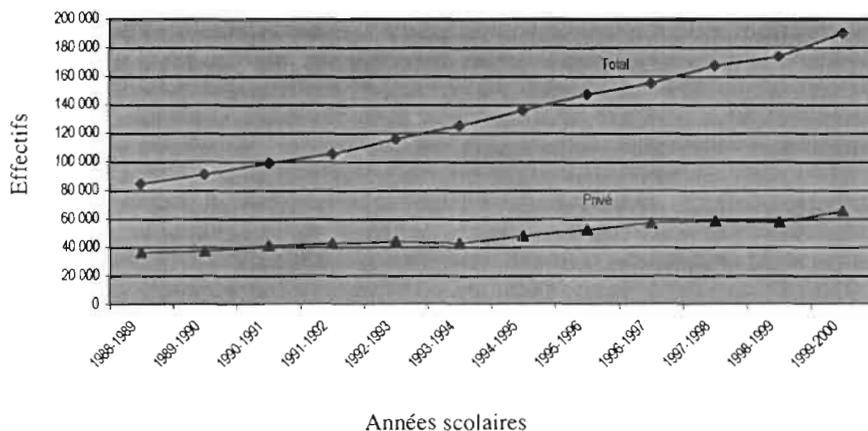
Au niveau des effectifs d'élèves

Depuis 1960, on observe une lente évolution des effectifs scolaires dans l'enseignement secondaire. Ainsi, jusqu'en 1970, soit dix ans après l'indépendance du Burkina Faso, le nombre total d'élèves de cet ordre d'enseignement n'a jamais atteint 9 000 au plan national. Ce n'est qu'à partir de la décennie 1980-1990 que les effectifs connaissent une évolution significative.

Au cours de l'année scolaire 1990-1991, on comptait dans l'enseignement secondaire public près de 58 004 élèves tandis que le privé enregistrait 40 660 élèves. Dix ans après, c'est-à-dire en 1999-2000, on dénombrait 124 790 élèves au public contre 64 889 au privé. On constate ainsi que les effectifs du public ont plus que doublé. L'écart des effectifs entre 1990 et 2000 est de 66 706. Ainsi en dix ans, l'enseignement secondaire a connu une

progression annuelle de 6 670 nouveaux élèves. Le secteur privé, pour la même période, enregistre un écart de 24 889 élèves, soit un gain annuel de 2 500 nouveaux élèves.

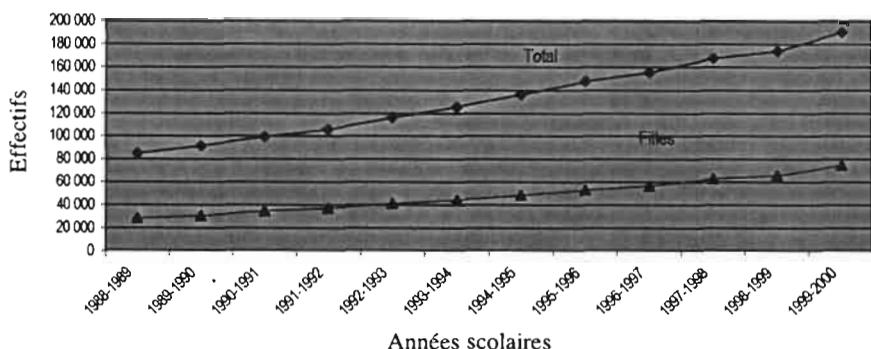
Quant à l'enseignement secondaire technique, il est plus que sous-représenté et constitue de ce fait le maillon le plus faible du système. En effet, près de 92 % des élèves fréquentent l'enseignement secondaire et reçoivent une formation générale, tandis que seulement 8 % proviennent de l'enseignement technique.



Graphique 5. Evolution des effectifs des élèves de l'enseignement secondaire.

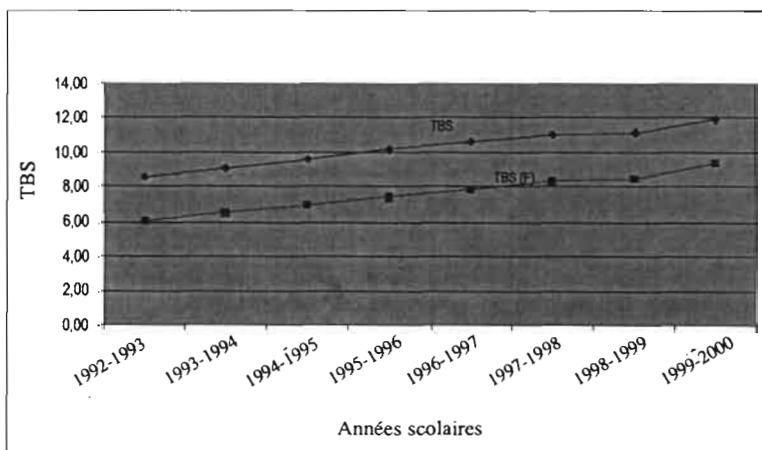
L'examen des effectifs scolaires permet de faire ressortir des inégalités de genre (graphique 6) qui se traduisent par des écarts importants. Les filles, au cours de l'année scolaire 1992-1993, étaient au nombre d'environ 40 327 soit un taux brut de scolarisation de 6 %. En 2000, soit dix ans après, on dénombre 73 887 filles contre 115 802 garçons. En dépit de la priorité accordée à la scolarisation des jeunes filles, l'écart de genre reste important à combler dans l'enseignement secondaire.

ÉTAT DES LIEUX DE L'ÉDUCATION AU BURKINA FASO



Graphique 6. Evolution des effectifs des élèves de l'enseignement secondaire selon le sexe.

L'examen des Taux bruts de scolarisation (TBS) de l'ensemble de l'enseignement secondaire montre que le taux de scolarisation brut est de 11,90 % en 1999-2000. Pour la même année, celui des filles était de 9,44 % (cf. graphique 7). Malgré la mise en œuvre d'une politique discriminatoire en faveur des filles, on note une plus grande scolarisation des garçons dans l'enseignement secondaire.

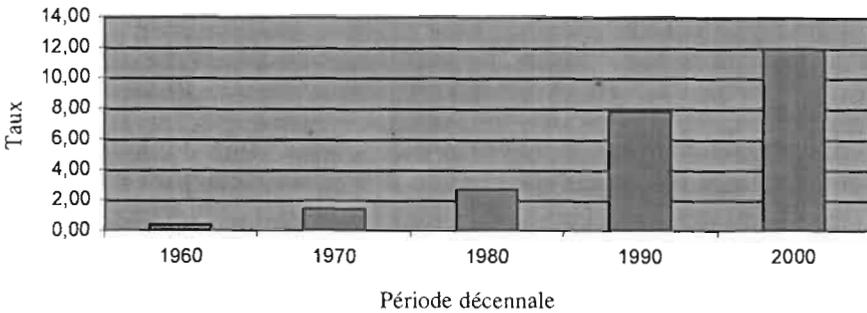


Graphique 7. Evolution des TBS des filles et de l'ensemble de l'enseignement secondaire.

Sources : Services des statistiques, de la carte scolaire et de la documentation (SSCD/DEP/MESSRS).

Au niveau des taux de scolarisation

En partant des données contenues dans les différents tableaux, on remarque que les taux de scolarisation sont faibles d'une manière générale. De même, il apparaît que l'évolution de la scolarisation au secondaire se déroule très lentement surtout entre 1960 et 1980. Elle est même restée presque stationnaire aux premières années de l'indépendance du Burkina. Entre 1960 et 1970, l'enseignement secondaire gagne 1% de taux de progression. Au cours des trois décennies couvrant la période de 1970 à 2000, on observe respectivement une progression de 1,30 %, de 5,1 % et de 4,1 % (cf. graphique n° 8).



Graphique 8. Evolution des taux bruts de scolarisation de l'enseignement secondaire de 1960 à 2000.

Jusqu'en 1980, l'enseignement secondaire enregistre un taux de scolarisation inférieur à 3 %. Cette évolution est relativement lente, voire stationnaire. On peut interpréter ce faible développement comme une conséquence du plan cadre de 1967 qui préconisait une régulation des flux scolaires. Par ailleurs, une des caractéristiques du système scolaire burkinabé dans son ensemble demeure son aspect sélectif.

A partir des années 1980, l'état va commencer à se desserrer. On note ainsi une ascension assez significative des effectifs scolaires pour les deux décennies 1980-1990 et 1990-2000. L'explication de cette ascension peut se retrouver dans la politique volontariste de la Révolution d'août 1983. Les taux de scolarisation obtenus sous la révolution doublent pratiquement ceux enregistrés entre 1960 et 1980. Ainsi, on constate que malgré les difficultés économiques et les différentes crises sociopolitiques, la décennie 1990-2000 maintiendra le cap en termes d'augmentation numérique des effectifs. Néanmoins, en ce qui concerne les taux, il existe un écart d'un point entre les deux périodes (5,1 % de progression entre 1980-1990 contre 4,1 % en 1990-2000).

L'évolution de l'enseignement supérieur au Burkina Faso

L'enseignement supérieur est très faiblement représenté au Burkina Faso, en dépit des efforts fournis dans ce domaine au cours de ces dernières années. A titre de rappel, jusqu'en 1974, l'enseignement supérieur était dispensé dans sa grande majorité dans des établissements situés hors du Burkina (Afrique et Europe surtout). L'Université de Ouagadougou n'ouvrira ses portes qu'en 1974 avec à peine 393 étudiants. Après une lente évolution à ses débuts, l'enseignement supérieur va connaître une accélération à partir de la décennie 1990-2000, appelant du même coup une augmentation des infrastructures.

Au niveau des infrastructures

Pendant près de deux décennies, l'Université de Ouagadougou est restée enfermée sur le même site et pratiquement dans les mêmes locaux. Les nouvelles infrastructures ne datent pratiquement que des années 1990. Il y avait environ 7 000 places assises dans l'enseignement supérieur contre un effectif total de 8 881 étudiants en 1998. Ce nombre s'est accru de nos jours et les infrastructures sont devenues très aigües.

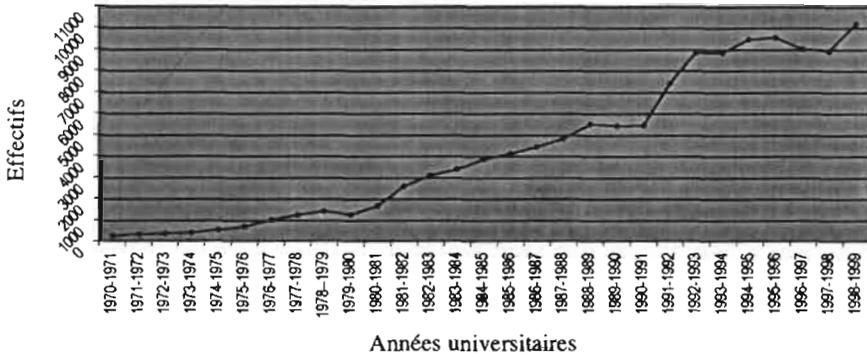
L'enseignement supérieur au Burkina compte à la fois des établissements publics (au nombre de 11) et des établissements privés (au nombre de 10). L'on peut donc imaginer la pression exercée par les effectifs sur les infrastructures, alors que paradoxalement les mêmes effectifs figurent parmi les plus bas du monde. De quelles marges de manœuvre et de quelles stratégies pourrait disposer le Burkina Faso pour assurer l'accroissement des capacités d'accueil quand on sait que l'enseignement supérieur compte environ 15 000 étudiants en 2002 pour moins de 10 000 places assises.

Au niveau des effectifs des étudiants

En 1970, le Burkina Faso comptait environ 251 étudiants dont 209 hommes et 42 femmes. Dix ans après, soit en 1980, les effectifs atteignent 1 226 étudiants. Ce nombre passera en 1998-1999 à 8 881 étudiants. En dépit de cette évolution, l'on constate que l'enseignement supérieur reste encore faiblement représenté au Burkina Faso. En effet, il touche à peine 1 % de la population scolarisable des 20-28 ans en 2001.

En termes de taux d'accroissement, l'enseignement supérieur a connu des hauts et des bas. A travers le graphique 9, on s'aperçoit de l'irrégularité de la progression des effectifs. Si dans l'ensemble, l'allure générale est à la hausse, on enregistre des années de stagnation ou de régression⁴. De toute évidence, ces années semblent avoir été affectées par des crises à la fois académiques que sociopolitiques.

⁴ Il s'agit des années suivantes : 1979-1980, 1989-1991, 1993-1994, 1996-1998



Graphique 9. Evolution des effectifs des étudiants de 1970 à 1999.

Dans l'ensemble, un certain nombre de facteurs explique cette situation de faiblesse des effectifs. Ce sont :

- le faible développement des infrastructures d'accueil tant dans les universités de Ouagadougou et de Bobo-Dioulasso qu'à l'École normale supérieure de Koudougou ;
- les mauvais rendements internes de l'enseignement secondaire (taux médiocres de promotion et de succès au BEPC et au BAC) ;
- la dégradation des conditions de vie et d'études qui décourage certains bacheliers à s'inscrire à l'université et oblige quelques anciens à la quitter.

Par ailleurs, on peut noter qu'au cours de l'année académique 2001-2002, les effectifs scolarisés dans l'enseignement supérieur public sont près de neuf fois supérieurs à ceux de l'enseignement supérieur privé (soit 13 948 contre 1 587). Cette situation peut trouver son explication par le fait qu'il existe une surcharge des classes au niveau de l'enseignement supérieur public. L'administration universitaire est obligée de recourir à des structures extérieures pour louer des locaux. Ainsi, pendant près de deux à quatre années consécutives, les locaux du Salon international de Ouagadougou (SIAO) ont été réquisitionnés pour les étudiants de première année de droit.

Les conditions dans lesquelles est dispensé l'enseignement supérieur au Burkina Faso justifient en partie les rendements internes médiocres attestés par de nombreux redoublants notamment dans les premières années des différents cycles. Il n'est donc pas étonnant que l'enseignement public concentre l'essentiel des redoublants de l'enseignement supérieur (tableau V). Comment peut-on expliquer ces différences ? Peut-on mettre ce constat en rapport avec le constat précédent de la surcharge des effectifs ? Peut-on évoquer l'hétérogénéité de la population étudiante scolarisée dans le public ? Ou encore le mode d'évaluation ?

Tableau V. Effectifs des étudiants et des redoublants en 2001-2002.

	Effectifs / Pourcentages			Redoublants		
	Homme	Femme	Total	Homme	Femme	Total
Enseignement supérieur public	10 699 92,3%	3 249 82,3%	13 948 89,7%	2 076 98,9%	643 98 %	2 719 98,7%
Enseignement supérieur privé	890 7,7%	697 17,7%	1587 10,3%	22 1,1%	13 2 %	35 1,3 %
Total	11 589 100%	3 946 100%	15 535 100%	2 098 100%	656 100%	2 754 100%

Source : DEP/ MESSRS

Disparité de genre dans l'enseignement supérieur

Le constat qui se dégage à partir des statistiques déjà présentées est que les filles sont faiblement représentées dans l'enseignement supérieur. Cette situation est une conséquence de leur sous-représentation dans les deux autres niveaux d'enseignement.

A partir des sources de la Direction des études et de la planification (DEP) du Ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique (MESSRS), il ressort que les garçons représentent environ 75 % des effectifs de l'enseignement supérieur burkinabè. Le déséquilibre est plus accentué dans l'enseignement public (77 % de garçons contre 23 % de filles) que dans l'enseignement privé (56 % de garçons contre 44 % de filles). Dans l'absolu, quel que soit le statut de l'établissement, les garçons représentent la majorité des redoublants mais en tenant compte des déséquilibres numériques, on peut nuancer cette constatation. En effet, les garçons représentent 75 % des effectifs numériques et 76 % des effectifs des redoublants. Cependant, on constate que les filles réussissent davantage dans l'enseignement supérieur privé que dans l'enseignement supérieur public.

Une autre constatation est que les effectifs s'étiolent de la 1^{re} année à la 7^e année, ce qui va davantage jouer sur les effectifs des filles.

Tableau VI. Répartition des étudiants de l'université de Ouagadougou par établissement fréquenté, par sexe et par niveau d'étude 2000-2001.

	Sexe	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année	7 ^e année	Total
UFR/SEG	H	1 108	642	274	150	-	-	0	2 174
	F	281	141	59	37	-	-	0	518
	T	1 389	783	333	187	-	-	0	2 692
UFR/LAC	H	343	446	236	109	-	-	0	1 134
	F	197	163	90	48	-	-	0	498
	T	540	609	326	157	-	-	0	1 632
UFR/SH	H	752	742	273	366	8	-	1	2 142
	F	192	244	89	182	0	-	2	709
	T	944	986	362	548	8	-	3	2 851
UFR/SEA	H	634	241	144	74	21	6	27	1 147
	F	30	06	06	01	0	0	1	44
	T	664	247	150	75	21	6	28	1 191
UFR/SVT	H	624	308	111	49	14	4	0	1 110
	F	112	56	21	14	04	1	0	208
	T	736	364	132	63	18	5	0	1 318
UFR/SDS	H	385	206	128	71	81	60	136	1 067
	F	173	74	42	37	19	30	29	404
	T	558	280	170	108	100	90	165	1 471
UFR/SJP	H	291	469	165	151	21	0	0	1 397
	F	308	153	45	65	02	0	0	573
	T	499	622	210	216	23	0	0	1 970
IBAM ⁵	H	108	27	0	0	0	0	0	135
	F	121	32	0	0	0	0	0	153
	T	229	59	0	0	0	0	0	288
Total	H	4 545	3 081	1 331	970	145	70	164	10 306
	F	1 414	869	352	384	25	31	32	3 107
	T	5 959	3 950	1 683	1354	170	101	196	13 413

H : Hommes ; F : Femmes ; T : Total

Source : DEP/MESSRS

⁵ IBAM : Institut Burkinabè des Arts et Métiers

Sur la base des statistiques générales qui précèdent, la répartition sexuelle en fonction du niveau d'étude et du statut de l'établissement (public ou privé) autorise les constatations suivantes :

- il y a plus d'équité dans l'enseignement supérieur privé que dans l'enseignement supérieur public. En effet, les déséquilibres entre garçons et filles sont moindres dans le privé que dans le public ;
- les filles sont mieux représentées dans les formations courtes « professionnalisantes ». C'est le cas par exemple à l'IBAM dans l'enseignement supérieur public et dans l'enseignement supérieur privé en général ;
- dans les formations littéraires, des sciences humaines et sociales, des sciences juridiques et médicales, les filles quoique minoritaires sont mieux représentées que dans les formations scientifiques, dans les sciences exactes, les sciences de la vie et de la terre (SEA, SVT) et en économie/gestion (SEG).

Au niveau des enseignants

A la rentrée académique 2001-2002⁶, on dénombrait dans l'enseignement supérieur, 807 enseignants dont 297 du privé. Parmi ces enseignants, on comptait 747 hommes et 60 femmes. A travers ces chiffres, on se rend compte que le rapport de féminité est extrêmement faible. En outre, on recensait pour la même année 418 enseignants permanents contre 389 vacataires. Ce qui explique dans une certaine mesure des charges trop élevées en termes de paiement des salaires des enseignants du public.

Quelques années auparavant, notamment en 1992-1993 (DEP/MESSRS), l'effectif des enseignants ne dépassait guère 387 à l'Université de Ouagadougou, seule structure d'enseignement supérieur public. On remarque qu'en l'espace de 9 ans, le nombre d'enseignants dans le supérieur est passé à 807 soit un accroissement de 420. Il est à souligner que cet accroissement est consécutif au recrutement important d'enseignants du supérieur par le MESSRS depuis 1998 et au développement de l'enseignement supérieur privé.

⁶ Source DEP/MESSRS.

Conclusion

L'analyse de l'évolution de la scolarisation au Burkina Faso a fait ressortir le grand nombre de stratégies, d'innovations et de formules éducatives alternatives mises en place depuis plus de 40 ans pour répondre aux besoins éducatifs des populations. En dépit des efforts déployés, le constat suivant se dégage :

- les composantes du système éducatif évoluent à des rythmes différents. Des signes de dysfonctionnement sont déjà perceptibles avec l'engorgement des classes de CM2 au primaire et de celles de 6^e au secondaire. Ce constat qui menace l'équilibre et la stabilité du système contraste avec la politique éducative poursuivie actuellement qui ne prévoit pas de mesure pour le réajustement de l'équilibre du système ;
- la couverture éducative est faible et s'aggrave au fur et à mesure que l'on va du premier niveau vers les niveaux supérieurs. Le niveau de scolarisation auquel se situe le Burkina Faso amène à le classer parmi les pays les moins scolarisés de la planète ;
- la qualité et la performance du système laissent à désirer. En effet, le matériel pédagogique est insuffisant, la qualification des enseignants est plutôt faible et leur nombre est dérisoire au secondaire et au supérieur. Le ratio élève par classe au secondaire tourne autour de cent élèves ;
- l'équité en matière d'accès à l'éducation selon le sexe, le lieu de résidence et l'origine sociale n'est pas encore une réalité, malgré la politique volontariste mise en place en faveur notamment de l'éducation des filles et des femmes, avec le soutien de certains programmes.

Le défi que le système doit relever est de parvenir à réaliser les objectifs de l'EPT et des OMD et de fournir à l'économie nationale les cadres compétents dont elle a besoin pour son développement.

Bibliographie

- COOMBS P., 1968.** La crise mondiale de l'Education, PUF, Paris.
- COMPAORÉ F., 1997.** Discours politique et inadaptation de l'école au Burkina Faso. Thèse de Doctorat Unique, Université de Paris 8, 527 p.
- DEP/MESSRS, 1996.** L'éducation Post-Primaire, Stratégies, Politiques et Programmes, Service de la documentation, Ouagadougou, 109 p.
- DEP/MESSRS, Annuaire statistique, 92-93.** Service des statistiques de la carte scolaire et de la documentation, Ouagadougou.
- DEP/MESSRS, Annuaire statistique, 95, 96, 97, 98, 99, 2000.** Service des statistiques de la carte scolaire et de la documentation, Ouagadougou.
- DEP/SG/MESSRS, données globales sur les enseignements secondaire et supérieur, année 2001-2002.**

MESSRS / UO, novembre 2000. La refondation de l'Université de Ouagadougou, travaux des commissions, rapport final, 202 p.

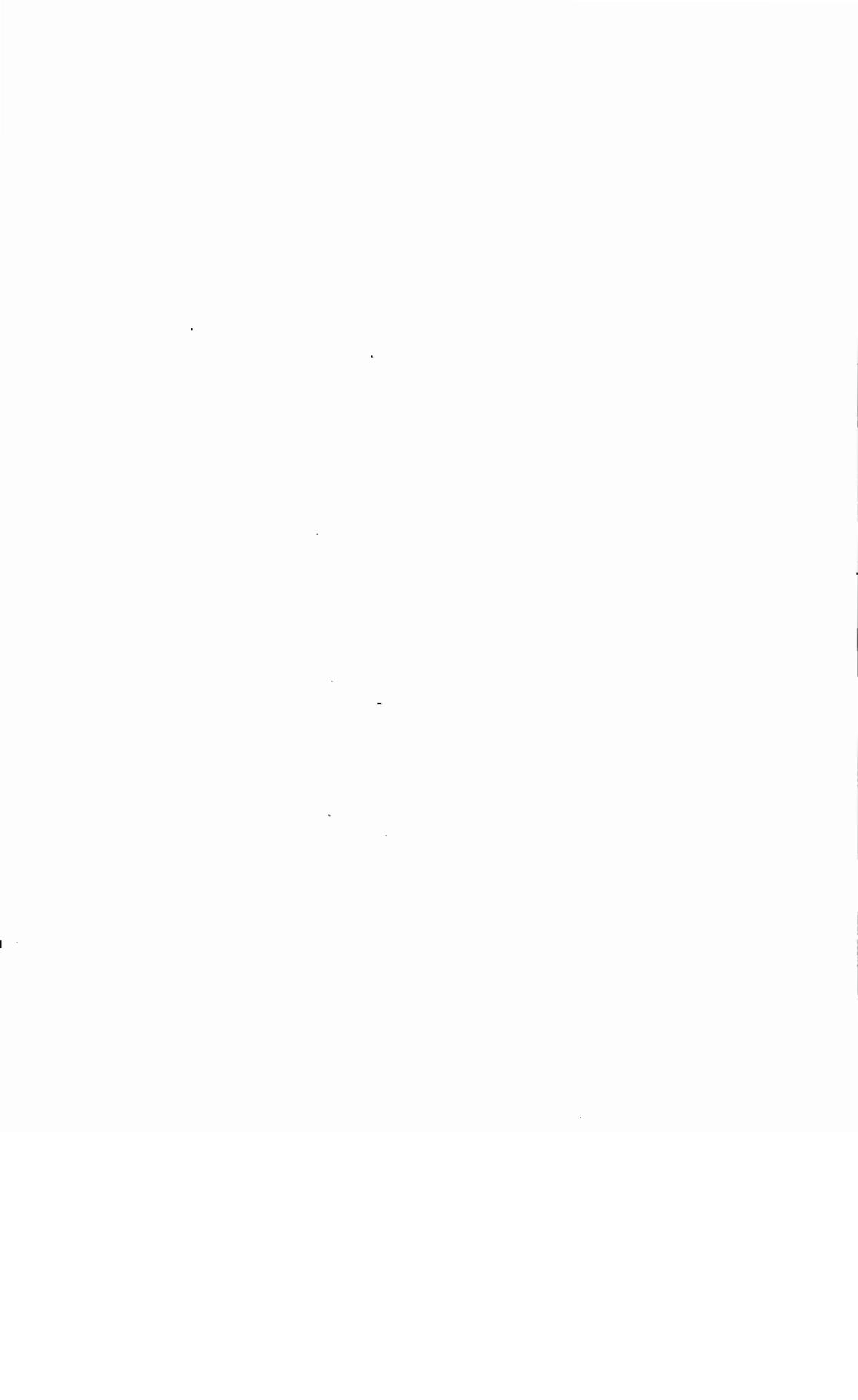
MESSRS / UO / Rectorat, 1993. Plan d'action de développement de l'Université de Ouagadougou, 39 p.

MESSRS / MEBA, 1994. Comité des experts pour les états généraux de l'éducation, annexes 1, 2, 3, 4, Ouagadougou, 104 p.

PILON M. , WAYACK P. M., 2004. L'évolution de l'enseignement secondaire au Burkina Faso de 1960 à 1999, Analyse des bulletins de statistiques scolaires, Etudes et Documents de l'UERD, n° 8, Ouagadougou, 55 p.

UNESCO, 1982. L'éducation en Afrique à la lumière de la conférence de Hararé, Educ. N° 50, 37 (6) , MICRO FICHE, 86 mm 0209 (eng-1mf).

YARO K.Y., 1994. Pourquoi l'expansion primaire est-elle si difficile au Burkina Faso ? Une analyse socio-démographique des déterminants et des perspectives scolaires de 1960 à 2006, doctorat unique, Université de Paris, Panthéon Sorbonne, 391 p.



L'alphabétisation et l'éducation non formelle au Burkina Faso : état des lieux

Anatole NIAMEOGO*

Introduction

L'Éducation non formelle (ENF) en général et l'alphabétisation en particulier ne sont pas seulement les parents pauvres du système éducatif ; elles sont les moins connues parce qu'ayant fait l'objet de peu d'intérêt de la part des chercheurs et des planificateurs de l'Éducation.

Au Burkina Faso, la Loi d'Orientation de l'Éducation du 9 mai 1996 en son chapitre II, article 18 définit l'éducation non formelle comme suit : « l'Éducation non formelle concerne toutes les activités d'éducation et de formation structurées et organisées dans un cadre non scolaire et s'adressant à toute personne désireuse de recevoir une formation spécifique dans une structure non scolaire ».

Auparavant, P. COOBS (1968) avait défini l'éducation non formelle comme « un ensemble anarchique ou confus d'activités non scolaires d'éducation et de formation »¹ et en 1983 comme « toute activité organisée et systématique se situant en dehors du système éducatif traditionnel et visant à offrir certains types d'enseignement à des groupes déterminés de la population d'adultes comme d'enfants »². Définie de cette façon on voit bien que l'éducation non formelle que l'on se borne souvent à limiter à la seule alphabétisation recouvre un domaine très vaste dans lequel l'alphabétisation n'est qu'un des éléments constitutifs.

Nous avons retenu quelques études réalisées ces cinq dernières années et qui visent à faire connaître l'éducation non formelle, un sous-système éducatif appelé à se développer dans la perspective de l'Éducation pour tous (EPT) en 2015. Il s'agit de :

- l'état des lieux de l'éducation non formelle réalisé par l'Association pour la promotion de l'éducation non formelle (APENF) en 1999 ;
- répertoire des opérateurs réalisé en 2002 par l'INA (INEBNF) ;

* Conseiller en éducation au CRS/Burkina.

¹ COOBS Philip, La crise mondiale de l'Éducation. PUF, Paris, 1968, p. 203-204.

² COOBS Philip, « Attaching rural poverty: How non-formel education an help » Cité par BHOLA HS. « L'Éducation non formelle en perspective » in UNESCO. Perspectives, Revue trimestrielle de l'Éducation Vol XIII n°1, 1983, p.49.

- l'étude sur la stratégie de renforcement des capacités des opérateurs en éducation non formelle commanditée par la Coopération Suisse et réalisée en août 2002.

Les deux dernières études ont été réalisées dans le cadre de la mise en œuvre de la politique du « Faire Faire » décidée lors du premier Forum national sur l'alphabétisation organisé par l'INA du 20 au 24 septembre 1999.

Avant de présenter la synthèse de ces études, il est nécessaire de faire un rappel de l'évolution de la politique d'éducation non formelle au Burkina Faso.

Rappel de la politique d'éducation non formelle

En 1960, au moment où le Burkina Faso accédait à l'indépendance, le pays comptait moins de 7 % de taux de scolarisation. Dans le même temps, l'alphabétisation des adultes, quasi inexistante, ne se manifestait qu'à travers des cours du soir en français organisés par de bonnes volontés ou des élèves et étudiants en vacances et des activités d'alphabétisation en langues nationales soutenues par des institutions religieuses et des ONG comme « Frères des Hommes ».

En l'an 2000, avec un taux de scolarisation d'environ 41 % et un taux d'alphabétisation estimé à environ 26 %, le Burkina Faso a fait des progrès remarquables mais très largement insuffisants au regard de l'objectif poursuivi par l'éducation de base pour tous (EPT)³. Dans le domaine de l'éducation en général et de l'alphabétisation en particulier, ces vingt dernières années ont été marquées par des efforts fournis par l'Etat et ses partenaires en éducation. Ainsi par exemple, nous pouvons mentionner les réalisations suivantes :

- initiation avec la Révolution d'Août 1983 d'une politique d'alphabétisation de masse dénommée « Alphabétisation Commando » de 30 000 producteurs en 1986. Face à la faible participation des femmes à cette opération, une deuxième opération réservée essentiellement aux femmes et dénommée « Opération Bantaaré » concernera 15 000 productrices à partir de 1988 ;
- en 1990, on note la mise en œuvre de la stratégie des Centres Permanents d'Alphabétisation et de Formation (CPAF) qui, au-delà de la consolidation des acquis des opérations Commando, visait à doter chacun des 8 000 villages du pays d'un centre à même d'abriter toutes les formations à savoir l'alphabétisation de base et les formations techniques spécifiques ;

³ Conformément aux conclusions du Forum mondial sur l'Éducation de Dakar tenu en avril 2000, l'EPT devrait être une réalité en 2015.

- développement de l'éducation non formelle et d'écoles communautaires à travers le lancement de plusieurs projets novateurs tels que les Centres d'Éducation de Base Non Formelle (CEBNF), l'Opération Zanu, les Écoles Satellites, les Centres Banma Nuara, les Ecoles Bilingues.

Au Burkina Faso, on peut relever que la société civile a toujours accompagné les efforts de l'État dans le développement de l'éducation de base et que certaines des innovations en cours dans le pays relèvent de sa propre initiative. Avec cette forte implication de la société civile, on comprend que la question d'éducation doit cesser d'être l'apanage d'un État-providence tenu d'assurer la gratuité de l'éducation à tous. Les faits d'ailleurs toujours têtus contredisent chaque jour qui passe ce vieux postulat qui a conduit à la stagnation de l'offre d'éducation dans beaucoup de pays africains.

Au regard donc d'une société civile de plus en plus entreprenante dans le développement de l'éducation de base, le Burkina Faso vient de décider d'une nouvelle politique, en particulier dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle. Cette nouvelle politique d'éducation non formelle repose sur trois axes :

- repenser l'alphabétisation et l'éducation des adultes de telle manière qu'elles soient un processus de mise à contribution de tous les savoirs traditionnels et modernes pour une formation permanente et continue de l'homme en rapport avec son environnement et en fonction des exigences du moment. Conduite de cette façon, l'alphabétisation favorisera d'une part la prise en main de l'école par les communautés de base lettrées et sera d'autre part un moteur de développement en mettant à la disposition du pays des ressources humaines de qualité ;
- accroître et diversifier l'offre éducative en invitant et en encourageant toute la communauté nationale à s'y investir. Le développement de la société civile et le processus de décentralisation devront renforcer la prise en charge de l'éducation de base par les collectivités et les communautés locales ;
- l'État assurera son rôle de concepteur, de catalyseur des initiatives, de coordonnateur de l'action éducative et de garant de la qualité.

Pour mettre en œuvre cette nouvelle politique, le gouvernement a opté pour la stratégie du « Faire-Faire ». Elle se définit comme étant une stratégie novatrice et efficace permettant à l'État et aux partenaires (ONG, Association GPF, services étatiques, etc) de se doter d'une clé de répartition fonctionnelle des rôles dans l'exécution des programmes d'alphabétisation et d'éducation de base. Cela se traduit par la responsabilisation de la société civile dans la mise en œuvre des activités de formation sur le terrain. Toutefois, la réussite de cette stratégie n'est possible qu'à certaines conditions bien résumées par WADE DIAGNE :

« Le faire faire (à distinguer du laisser-faire) suppose l'existence d'un quadruple cadre d'intervention très clairement défini. a) un cadre politique : une politique sectorielle claire, un consensus au plus haut niveau ; b) un cadre de concertation participatif et consensuel des espaces d'échange où se forge et se cultive une unité de vision ; c) un cadre de financement adapté : un organisme capable d'organiser des transferts de manière efficace et de recevoir des fonds de tous contributeurs (État, partenaires publics ou privés, internationaux ou nationaux) ; d) un cadre de conseil, d'appui technique, adapté et efficace, un institut national spécialisé » (WADE DIAGNE, 2001).

Les activités d'alphabétisation et de formation sur le terrain reposant entièrement sur les opérateurs en alphabétisation, la connaissance exacte de leur situation est un impératif pour le MEBA et surtout pour le Fonds national pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle (FONAENF).

État des lieux de l'éducation non formelle

Pour combler l'absence d'un répertoire sur les institutions et ONG travaillant dans le non formel, l'Association pour la promotion de l'éducation non formelle (APENEF) du Burkina Faso a sillonné en 1998 les 45 provinces du pays réparties en sept zones pour y recueillir les données nécessaires. Les fruits de cette recherche ont été consignés dans un document réalisé avec le soutien de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA).

Dans un premier temps, le travail a essentiellement consisté à former des enquêteurs aptes à récolter des informations aussi exhaustives que possible auprès de 400 institutions exerçant dans l'éducation non formelle. Les principales données recueillies ont concerné les aspects suivants :

L'ancienneté des institutions intervenant dans l'Éducation non formelle

Comme l'indique le tableau ci-dessous la toute première institution recensée existe depuis 1923 tandis que la dernière est née au moment de l'enquête, en 1997. La question relative à l'ancienneté des institutions n'a pas reçu de réponse de la part de 46 % des institutions interrogées. On constate que le « printemps » de l'éducation non formelle survient en 1990, année internationale de l'alphabétisation et année de la Conférence mondiale de Jomptien.

Tableau I. Les tranches d'âges de création des Institutions.

Tranche d'année	Nombre	Fréquence
1923 – 1959	8	4 %
1960 – 1969	2	1 %
1970 – 1979	16	7 %
1980 – 1989	34	16 %
1990 – 1997	155	72 %
TOTAL	215	100 %

Il ressort de ce tableau qui fait le point des institutions qui ont répondu à cette question relative à l'ancienneté que 72 % (soit 155 sur un total de 215) ont été mises en place entre 1990 et 1997, 16 % des institutions ont vu le jour entre 1980 et 1989, tandis que 12 % ont été créées avant 1980.

Les types d'institutions

Sur la base des informations collectées, les différents opérateurs dans le domaine de l'éducation non formelle ont été regroupés par catégories. Notons que la classification retenue ici ne tient pas compte des critères de classification du Bureau de suivi des ONG (BSONG). Les différents types d'institutions sont les associations (paysannes, syndicales, de femmes, etc.), les Organisations non gouvernementales, les institutions internationales, les services techniques étatiques, les projets de développement, les institutions religieuses et enfin les prestataires de services privés.

Tableau II. Les types d'institutions

N° d'ordre	Types d'institutions	Nombre
01	Associations paysannes	67
02	Associations syndicales	15
03	Centre de formation d'étude et de recherche	23
04	Systèmes financiers décentralisés	5
05	Autres types d'associations	59
06	ONG	43
07	Projets (de développement)	50
08	Offreurs de service privés	4
09	Services techniques étatiques	78
10	Institutions religieuses	44
11	Autres institutions	12
	TOTAL	400

Les domaines d'activités

Si l'éducation non formelle est un point commun à l'ensemble des institutions recensées, on remarque que ces mêmes institutions interviennent dans des domaines très diversifiés. Ainsi, on peut retenir que les domaines d'intervention touchent surtout à l'éducation et à la santé, aux principaux problèmes socio-économiques du monde rural, mais aussi à l'environnement, à la sécurité alimentaire, à l'artisanat, à l'économie domestique et à l'hydraulique.

Au niveau des formations techniques spécifiques, les thèmes abordés sont entre autres l'informatique, le journalisme, le théâtre, le syndicalisme, l'artisanat, la gestion des entreprises, la santé de la reproduction, l'enseignement ménager et la couture. Le constat général qui se dégage est qu'il existe une faible spécialisation des institutions par rapport aux domaines d'activités. C'est ainsi par exemple que plus de 90 % des institutions interviennent dans plus de deux secteurs d'activités. En réalité, la plupart de ces institutions ratisent large et ouvrent leurs activités sur tous les domaines porteurs dans lesquels on trouve facilement des financements.

Les langues utilisées

Au niveau de l'utilisation des langues dans l'éducation non formelle, les institutions déclarent utiliser 32 langues dont 3 étrangères (Français, Anglais et Arabe). Le tableau ci-dessous présente les 10 premières langues les plus utilisées.

Tableau III. Liste des 10 premières langues les plus utilisées.

N° d'ordre	Langues	Nombre d'observations
1	Moore	230
2	Français	150
3	Jula	83
4	Fulfulde	46
5	Gulmancema	42
6	Dagara	17
7	Bissa	15
8	Nouni	14
9	Lobiri	11
10	Kasena	10

En plus du français, on peut observer que l'utilisation des langues nationales se fait progressivement. Sur la soixantaine de langues que compte le Burkina Faso, seules une trentaine est utilisée dans l'enseignement non formelle.

Le financement

Notre enquête s'est également intéressée aux budgets des institutions et à leurs sources de financement. C'est un domaine très sensible et très peu de structures acceptent mettre à la disposition des chercheurs les informations sur leurs ressources. Ainsi par exemple, 252 institutions sur les 400 (soit 62 % de l'échantillon) ont fourni des données sur leur budget annuel. Le montant total des budgets pour la campagne 1995-1996 s'est élevé à 5 449 000 000 de F CFA soit en moyenne 21 062 000 F CFA par institution.

Les montants dépensés en moyenne par institution, pour la même année, sont de 19 014 000 F CFA pour les 252 institutions. Les montants dépensés représentent donc environ 89 % des montants acquis soit 4 825 000 000 F CFA. Si l'on s'intéresse au coût unitaire des formations, les 238 institutions qui ont répondu à l'enquête, soit 60 % de l'échantillon, ont eu à dépenser 3 694 000 000 F CFA pour former 355 593 bénéficiaires. Ce qui revient à dire que chaque personne formée aurait coûté 11 009 F CFA. En ce qui concerne les sources de financement, il ressort de nos investigations que le financement des activités d'éducation non formelle provient des bénéficiaires pour 5 % des ressources propres des institutions pour 32 % et de l'appui extérieur pour 63 %.

Les résultats

En termes de résultats pour la campagne 1995-1996, à savoir la campagne qui a précédé l'étude, on a enregistré 43 223 personnes formées en alphabétisation initiale (AI), 11 283 en formation complémentaire de base (FCB) et 24 826 dans les différentes formations techniques spécifiques (FTS). Les bénéficiaires étaient de la tranche d'âge de 15 ans et plus et on dénombrait 53 % d'hommes et 47 % de femmes.

L'état des lieux complété d'ailleurs par une étude d'impact de l'alphabétisation ciblée sur 15 des 400 institutions recensées atteste les effets bénéfiques des différentes formations. Les effets bénéfiques sont le changement positif du comportement, l'amélioration des conditions de vie, de la gestion des activités économiques, des revenus et de la santé, les meilleures applications des techniques culturelles et le dynamisme des organisations paysannes.

L'étude sur l'état des lieux a ainsi permis de répertorier 19 résultats qualitatifs dont les plus importants sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau IV. Les principaux résultats qualitatifs des formations acquises.

N° d'ordre	Résultats qualitatifs	Nombre d'observations	Fréquence %
1	Changement positif de comportement	114	27
2	Amélioration des conditions de vie	96	23
3	Meilleure gestion des activités	64	15
4	Meilleure application des techniques culturelles	52	12
5	Plus grand dynamisme des organisations paysannes	34	8
6	Augmentation significative des revenus	32	7
7	Amélioration de la santé	29	7
TOTAL		421	99

L'état des lieux se présente donc comme un bon document de référence sur les acteurs de l'éducation non formelle. Ainsi, quelques uns des problèmes rencontrés par les acteurs sont cités dans ce document qui demeure cependant insuffisant pour permettre d'appréhender l'ensemble des problèmes à résoudre pour que les opérateurs burkinabè s'engagent avec sérénité et certitude de réussir dans sa stratégie du « faire faire » prévue pour commencer dès la campagne d'alphabétisation 2002 - 2003.

Les problèmes qui ressortent de l'état des lieux sont essentiellement les suivants :

- collecte souvent incomplète des données et des statistiques pas toujours fiables ;
- faible spécification des associations selon les activités ;
- faible spécification des institutions par rapport au domaine d'activité ;
- faible taux d'alphabétisation des femmes alors que plusieurs organisations s'intéressent à ce volet ;
- forte dépendance des financements étrangers ;
- faible taux de succès à l'alphabétisation initiale.

Le répertoire des opérateurs en alphabétisation

En juin 2002, l'Institut national d'éducation de base non formelle (INEBNF) a réalisé pour le compte du Secrétariat permanent du Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB)⁴, un répertoire national des opérateurs évoluant dans le sous-secteur de l'éducation non formelle. La production de cet outil qui se veut un instrument de capitalisation du potentiel institutionnel pour l'accroissement des compétences sociales et professionnelles répond au souci du MEBA de disposer d'une banque de données fiables sur les capacités des opérateurs. L'exploitation de ces données lui permettra d'impulser le développement d'un management de qualité des activités d'éducation non formelle et de positionner l'alphabétisation utilitaire dans le concert des alternatives de lutte contre la pauvreté.

Plus spécifiquement, le répertoire national des opérateurs a été réalisé dans le but de :

- identifier sur le plan national, toutes les structures publiques et privées œuvrant à la promotion de l'éducation non formelle ;
- établir un partenariat fonctionnel entre le MEBA et les intervenants en alphabétisation ;
- favoriser l'émergence et la consolidation d'une culture de collaboration entre les opérateurs ;
- apprécier les capacités de ces opérateurs aux fins d'asseoir un dispositif efficace de gestion du sous-secteur sur la base de la distribution fonctionnelle des rôles et l'application des principes d'équité et de transparence qui conditionnent la mise en œuvre du fonds pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle.

Les résultats de l'enquête au plan national

Pour l'essentiel, le répertoire fait ressortir au total 376 opérateurs en éducation non formelle classés selon la nature de leur intervention, leur capacité d'ouverture des centres et leur statut.

Tableau V. Catégorisation des opérateurs selon la nature de leur intervention.

Catégorie	Nombre total	Pourcentage
Opérateurs prestataires de service	14	3,72
Opérateurs bénéficiaires	256	68,09
Opérateurs bénéficiaires et prestataires de service	106	28,19
Total	376	100

⁴ MEBA, Le répertoire des opérateurs en alphabétisation et en éducation non formelle, INEBNF (ex INA), juin 2002.

Tableau VI. Classification des opérateurs selon leurs capacités d'ouverture des centres.

Catégorie	Capacités d'ouverture de centres	Nombre total	Pourcentage
Première catégorie	1 à 10 centres	207	55,05
Deuxième catégorie	10 à 20 centres	73	19,41
Troisième catégorie	Plus de 20 centres	96	25,53
TOTAL		376	55,06

Tableau VII. Classification selon le statut des opérateurs.

Statut opérateurs	Nombre total	Pourcentage
Associations	216	57,44
Fédérations	20	5,32
Groupements	26	6,91
ONG	52	13,82
Union de groupements	40	10,63
Autres dont les confessions religieuses, les projets et programmes de développement, les bureaux d'études et les coopératives	22	5,88
TOTAL	376	100

A travers ces tableaux récapitulatifs, on se rend compte de la diversité des opérateurs et de leurs capacités à contribuer à l'amélioration de l'offre d'éducation non formelle au Burkina Faso.

Situation par région

Tableau VIII. Répartition des opérateurs par région et par province.

N°	Région	Provinces	Opérateurs ⁵ prestataires de service	Opérateurs ⁶ bénéficiaires et prestataires de services	Opérateurs bénéficiaires ⁷	Total
1	Boucle du Mouhoun	Balé	1	5	1	7
		Banwa	1	0	6	7
		Kossi	0	1	2	3
		Mouhoun	0	0	6	6
		Nayala	0	0	2	2
		Sourou	0	1	3	4
		Total	2	7	20	29
2	Cascades	Comoé	2	3	4	9
		Léraba	0	1	2	3
		Total	2	4	6	12
3	Centre	Kadiogo	0	24	6	30
		Total	0	21	6	30
4	Centre-Est	Koulpelogo	1	0	5	6
		Kouritenga	1	5	1	7
		Total	2	6	14	22
5	Centre-Ouest	Bulkiemdé	0	1	11	12
		Sanguié	0	0	10	10
		Sissili	0	0	7	7
		Ziro	0	0	2	2
		Total	0	1	30	31
6	Centre-Nord	Bam	1	1	8	10
		Namentenga	0	1	3	4
		Sanmatenga	2	6	13	21
		Total	3	8	24	35
7	Centre-Sud	Bazèga	0	2	12	14
		Nahouri	0	4	2	6
		Zoundwéogo	1	0	3	4
		Total	1	6	17	24

⁵ L'opérateur prestataire de service est un opérateur dont les missions consistent exclusivement à apporter un appui technique aux autres opérateurs dans la réalisation de leurs programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle.

⁶ L'opérateur bénéficiaire et prestataire de service est un opérateur ouvrant des centres et apportant aussi un appui technique aux autres intervenants.

⁷ L'opérateur bénéficiaire est un opérateur exécutant un programme d'alphabétisation sur le terrain.

LA QUESTION ÉDUCATIVE AU BURKINA FASO : REGARDS PLURIELS

8	Est	Gourma	0	6	4	10
		Gnagna	0	7	3	10
		Komandjari	0	1	1	2
		Tapoa	0	9	1	10
		Total	0	25	11	36
9	Hauts-bassins	Houet	0	1	4	5
		KénéDougou	0	2	3	5
		Tuy	0	1	0	1
		Total	0	4	7	11
10	Nord	Lorum	0	0	14	14
		Passoré	0	0	14	14
		Yatenga	0	0	21	21
		Zonoma	0	0	11	11
		Total	0	0	60	60
11	Plateau central	Ganzougou	1	3	4	8
		Kourwéogo	0	3	6	9
		Oubritenga	0	6	14	20
		Total	1	12	24	37
12	Sahel	Oudalan	1	2	3	6
		Séno	0	6	10	16
		Soum	0	0	4	4
		Yagha	0	0	1	1
		Total	1	8	18	27
13	Sud-Ouest	Bougouriba	1	0	5	6
		Ioba	0	1	4	5
		Noumbiel	0	0	4	7
		Poni	0	0	7	7
		Total	1	1	20	22
Total général		14	106	256	376	

Les statistiques indiquent une inégale répartition des opérateurs dans les régions. On totalise ainsi 60 opérateurs au Nord contre seulement 11 dans les Hauts-Bassins. A ces disparités régionales s'ajoute la fragilité du mouvement associatif pour la promotion de l'éducation non formelle dans la plupart des provinces où l'aide extérieure est peu présente. Six provinces (Yagha, Tuy, Komandjari, Ziro, Léraba, Nayala) enregistrent entre 1 et 3 opérateurs dont le dynamisme n'augure pas de leur participation accrue à l'atteinte des objectifs du PDDEB en dehors d'un appui conséquent.

Un regroupement du potentiel des opérateurs actifs dans le sous-secteur avec les zones prioritaires d'intervention du PDDEB laisse entrevoir l'urgence de la mise en œuvre d'un dispositif de planification efficiente. Cela doit

permettre de corriger les disparités géographiques en incitant d'autres opérateurs plus nantis et bien expérimentés à investir dans les provinces concernées. Ainsi, l'on pourra relever significativement le taux d'alphabétisation et assurer aux populations une alphabétisation de qualité intégrée aux programmes de développement local.

La situation dans les 20 provinces prioritaires du PDDEB

Tableau IX.

N° Ordre	Provinces	Nombre d'opérateurs
01	Banwa	7
02	Kossi	3
03	Ganzourgou	8
04	Koulpelogo	6
05	Namentenga	4
06	Sanmatenga	21
07	Ziro	2
08	Gourma	9
09	Komandjari	2
10	Kompienga	4
11	Tapoa	10
12	Lorum	14
13	Soum	4
14	Oudalan	6
15	Seno	16
16	Yagha	1
17	Noumbiel	4
18	Poni	7
19	Gnagna	10
20	Léraba	3
	Total	141

Les 20 provinces prioritaires totalisent 141 opérateurs, soit 37,5 % des opérateurs recensés. Cinq d'entre elles (la Tapoa, le Lorum, le Séno, la Gnagna et le Sanmatenga) comptent au moins 10 opérateurs au moment où les autres provinces n'en comptent qu'entre 1 et 9. Par ailleurs, le répertoire offre un aperçu détaillé de chaque opérateur en déclinant son identité juridique, sa localisation spatiale, son extension géographique, sa nature et ses capacités. Il présente aussi la situation des opérateurs par province, par région et au plan national, ce qui lui vaut d'être un outil opérationnel à valeur consultative.

Enfin le contenu analytique des données du répertoire permet d'avoir une lecture générale de la configuration du tissu institutionnel de l'alphabétisation au Burkina Faso et de percevoir les liens articulatoires entre les programmes d'alphabétisation et les unités socio-économiques gérées à la base.

Toutefois, pour une exploitation des données dans le cadre de la mise en œuvre des dispositions du manuel de procédure du FONAENF, il serait avantageux de procéder à une réactualisation et à un approfondissement du répertoire qui tiennent compte des aspects stratégiques suivants :

- la stabilisation des concepts d'opérateur, de bénéficiaire, de prestataire de service, d'opérateur émergent, en référence à la nomenclature adoptée dans le manuel de procédure et à la littérature sous-régionale sur la question ;
- la catégorisation des opérateurs en opérateurs éligibles au FONAENF et en opérateurs émergents ;
- la prise en compte de la situation du mouvement associatif féminin dans ses rapports avec le milieu et les activités de développement ;
- la séparation entre intervenants en éducation non formelle (opérateurs, projets, sociétés de développement...) et opérateurs éligibles au FONAENF ;
- la certification des affirmations des opérateurs sur la base d'une visite *in situ* et d'analyse des sources prouvant les assertions des opérateurs ;
- la plus grande commodité dans l'utilisation du répertoire en classant les opérateurs par ordre alphabétique, par site d'implantation du siège, par province d'intervention, par statut, par envergure ;

- une nouvelle classification nationale des opérateurs⁸ de manière à intégrer les avantages du répertoire actuel et à prendre en compte les critères de capacité et de qualité ;
- l'identification des opérateurs relais et de leurs capacités à accompagner les petits opérateurs et ceux émergents vers l'autonomie ;
- l'analyse de la couverture des zones prioritaires retenues dans le plan de développement de l'éducation non formelle par des opérateurs qualifiés.

La stratégie de renforcement des capacités des opérateurs en éducation non formelle

Cette problématique est abordée par une étude qui entre dans le cadre de la prise en charge des facteurs d'efficacité du programme dont la mise en oeuvre est marquée par de multiples innovations politiques, institutionnelle, administratives et techniques. Les opérateurs en alphabétisation vont être au cœur de la stratégie du « faire-faire » et l'expérience sous-régionale a montré que le succès de l'entreprise est essentiellement tributaire de la qualité de la sélection des opérateurs et de la rigueur du suivi et de l'évaluation. C'est pourquoi une attention particulière doit être accordée aux opérateurs dont le renforcement des capacités constitue une des vocations du FONAENF.

L'étude devait permettre de :

- effectuer un diagnostic des besoins d'accompagnement des opérateurs sur la base du répertoire des opérateurs ;
- définir une stratégie de diffusion du manuel de procédure ;

⁸ Selon notre entendement, les précisions suivantes méritent d'être apportées :

- a) Opérateur = organisation (quel que soit son statut) capable de concevoir et de mettre en œuvre un programme d'éducation non formelle et le développement réellement sur le terrain.
- b) Opérateur éligible au FONAENF = opérateur remplissant le critère lié à l'expérience et la capacité et dont les indicateurs sont précisés dans le manuel de procédures :
- c) Opérateur émergent = soit une organisation qui vient d'être créée, soit une organisation ayant ouvert des centres mais sans grandes ressources, soit une organisation ayant une expérience dans d'autres domaines du développement et qui s'intéresse maintenant à l'éducation non formelle. L'opérateur émergent ne remplit pas tous les indicateurs du critère portant expérience et capacité de l'opérateur.
- d) Institutions d'appui = organisations prestataires de services dans le domaine de l'éducation non formelle à la demande (étude du milieu, formation de formateurs, évaluation, études et formations diverses). Ces institutions d'appui qui peuvent être des cabinets privés, des instituts, des ONG n'ouvrent pas de centres d'éducation non formelle ; cependant, certains opérateurs de grande envergure peuvent offrir ce type de services gratuitement ou sur rémunération.
- e) Bénéficiaires = groupes d'apprenants suivant le programme proposé par l'opérateur en réponse à leurs besoins révélés par une étude participative du milieu.

- proposer des mécanismes institutionnels et opérationnels en vue de garantir l'efficacité des programmes des opérateurs éligibles, de rendre compétitifs les opérateurs non encore éligibles et de favoriser l'émergence d'opérateurs dans les zones défavorisées (sans opérateurs) et leur accès au fonds ;
- définir des stratégies pertinentes, les outils y compris pour le système de contrôle de qualité à travers le suivi ;
- définir les mécanismes efficaces pour l'information des opérateurs sur tout le processus du manuel de procédure et leur formation sur son utilisation ;
- proposer une stratégie pour l'exécution du programme d'appui / accompagnement élaboré.

En somme, il s'agissait de faire un diagnostic des besoins et de définir des stratégies de formation et d'accompagnement des opérateurs. Pour y parvenir il a fallu réaliser une étude documentaire, organiser des entretiens et observer sur sites réels la situation des opérateurs.

Les résultats de l'étude

A l'exception des opérateurs de grande envergure qui sont financés par des bailleurs de fonds bilatéraux et multilatéraux, la plupart des opérateurs travaillent avec de petits budgets, un petit nombre de spécialistes et offrent des programmes de petite échelle qui ciblent de petits groupes bien définis dans des zones géographiques déterminées. On ne sait pas grand chose sur l'efficacité des programmes offerts par les petits opérateurs, on ne sait pas non plus s'ils ont la capacité professionnelle de développer et de gérer des programmes plus importants. De nombreux opérateurs maintiennent toutefois qu'il faudrait prendre soin d'assurer un appui technique aux opérateurs les plus petits, notamment dans les domaines de la formation des formateurs, des méthodes d'étude participative du milieu, d'éducation des adultes et des matériels didactiques.

L'étude menée dans huit régions a permis de rencontrer 145 personnes, 109 opérateurs et 20 Services d'éducation non formelle (SENF) et Services d'alphabétisation (SA). Les résultats font ressortir le niveau très bas d'information des acteurs à la base à la fois sur le plan du développement de l'éducation non formelle, du FONAENF, de la stratégie du « faire-faire », du manuel de procédure du FONAENF ainsi que des mutations institutionnelles en cours (réorganisation du cabinet du ministre délégué, changement de statut et de missions de l'INA). Les quelques exceptions constatées proviennent des opérateurs ayant participé au premier forum national sur l'alphabétisation.

Comme présenté ci-dessus, les opérateurs émergents en alphabétisation constituent la majorité des opérateurs recensés sur le terrain. Ils sont caractérisés par :

- une absence d'expérience confirmée en conception et en gestion d'un programme d'alphabétisation à la carte ;
- une faible envergure de leur intervention ou leur caractère incomplet (AI seulement) ou aléatoire (rareté ou caractère instable, insuffisant ou irrégulier du financement) ;
- une absence de ressources humaines qualifiées du fait de l'incapacité d'assurer leur rémunération ou leur formation ;
- une difficulté dans le développement d'un partenariat profitable avec les organismes d'appui technique et financier.

Les conclusions de cette étude font apparaître une série de problèmes dont la résolution permettrait une amélioration sensible de la prestation des opérateurs en éducation non formelle. Ces problèmes sont :

- l'absence ou la faible présence d'opérateurs qualifiés dans beaucoup de provinces où des objectifs de correction des disparités sont retenus compte tenu du taux d'analphabétisme élevé ;
- la situation particulière de certaines langues minoritaires pour lesquelles des efforts de productions écrites sont encore à faire ;
- la rareté des ressources humaines qualifiées pour toutes les opérations requises pour un programme de qualité ;
- la présence de beaucoup d'opérateurs qui ne remplissent pas les conditions d'éligibilité au FONAENF du fait de la faiblesse de l'expérience elle-même tributaire de l'accès à des financements consistants et réguliers ;
- la faiblesse de la qualité des résultats obtenus par certains opérateurs du fait de la conjugaison de plusieurs facteurs⁹.

Conclusion

Nous retenons qu'il est très difficile d'établir un état des lieux complet et exhaustif de l'éducation non formelle au Burkina Faso. Notre contribution a été plus orientée vers une présentation des initiatives en cours. De ce fait, nous confirmons que l'évolution de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle au Burkina Faso, ces dernières années, a connu une accélération du fait d'une meilleure organisation du sous-secteur et d'une meilleure implication des différents acteurs.

⁹ Il s'agit notamment de la faiblesse des ressources, du retard de leur mise à disposition ou leur irrégularité, de la non réalisation d'une étude du milieu, de l'utilisation de formateurs non qualifiés dans les centres d'alphabétisation, de l'impossibilité de payer le matériel didactique adapté, de la faiblesse du suivi et de la supervision, de l'utilisation de programmes inadaptés, etc.

Les innovations en cours actuellement dans le sous système éducatif non formel (Centres d'éducation de base non formelle, Écoles communautaires, Centres Banma Nuara, Approches Reflect et Pédagogie du texte, ...) attestent de la volonté des acteurs de trouver des formes d'éducation alternatives en évitant autant que faire se peut de reproduire au niveau de ce sous-secteur une sorte de scolarisation parallèle, sans acquis véritables en termes de rendement interne et externe.

Malgré les acquis enregistrés, le poids de l'analphabétisme se fait toujours sentir de jour en jour. Nous sommes donc encore loin de réaliser l'éducation pour tous au Burkina Faso. Les trois études de cas analysées dans cet article se sont essentiellement focalisées sur les aspects quantitatifs pour rendre compte de l'importance de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle et de leur implantation sur le territoire national.

Bibliographie

APENF/ADEA., L'état des lieux de l'éducation non formelle au Burkina Faso, 1999, 68 p.

COOMBS P., La crise mondiale de l'éducation, PUF, Paris, 1968.

COOMBS P., Attaching rural poverty : How non formal education can help. Cité par **BHOLA H.S.**, « L'éducation non formelle en perspective » in UNESCO, Perspectives, Revue trimestrielle de l'éducation, Vol. XIII, Numéro 1, 1983.

DIAGNE A.W., NIAMEOGO A., OUOBA, « La stratégie de renforcement des capacités des opérateurs en éducation non formelle », MEBA/FONAENF, Août 2002, 51 p.

DIAGNE A. W., Le développement de l'éducation non formelle au Burkina Faso à travers la stratégie du faire-faire, PENF, juin 2001, 50 p.

MEBA, Le programme Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB) 2000-2009, 1999, 97 p.

MEBA, Le répertoire des opérateurs en alphabétisation et en éducation non formelle, INEBNF (ex INA), juin 2002, 450 p.

NIAMEOGO A. T., Etude-bilan de l'alphabétisation au Burkina Faso, UNESCO, 2001, 92 p.

Deuxième partie
Éducation et société

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.

Représentation de l'école par les parents au Burkina Faso

Anselme YARO *

Introduction

Depuis les « appels à réorientations » pour une éducation de base pour tous issus de la Conférence de Jomtien en Thaïlande, en 1990, des aménagements et des réformes ont été mis en œuvre au sein du système éducatif burkinabè. Les efforts se situent sur le plan du développement quantitatif et qualitatif, à travers l'objectif de l'accroissement du taux de scolarisation et l'amélioration de l'efficacité du système éducatif, tant interne qu'externe. Au-delà des objectifs de Jomtien, les réalités scolaires de ce pays réclamaient des initiatives et des stratégies. C'est ainsi qu'ont été adoptés ou développés les systèmes du double flux et du multigrade, la pédagogie de grands groupes et l'enseignement bilingue français-langues nationales. Parallèlement à ces innovations, ont été déployées plusieurs autres interventions comme celles observables du côté des populations, au nom d'un partenariat de l'État avec la société civile. Dans les tendances actuelles, une adhésion plus forte des communautés à la scolarisation est en effet recherchée. La participation des communautés devrait être plus intense et se diversifier en portant sur le financement (main-d'œuvre, équipement des élèves et des écoles) et sur le fonctionnement de l'école (sa vie quotidienne) ou sur l'éducation (appui aux maîtres dans certains enseignements, suivi de la scolarité des élèves). En fait, la politique éducative s'appuie sur les communautés dont on espère que la participation soit à la hauteur des attentes.

À vrai dire, il paraît bien que pour une période plus ou moins longue le choix soit déjà effectué et que tout devienne désormais une question de mise en œuvre (MEBA, 1999a). Dans ce contexte, se pose la question des préalables nécessaires à la réussite d'une telle politique. Au regard de la situation, on note que ceux-ci relèvent des ressources économiques des populations, de leur niveau d'instruction et des manières dont l'école est appréhendée.

* Doctorant à l'Université de Ouagadougou.

Sur ce dernier point, sans conteste, les rapports des communautés à l'école restent un thème à explorer. Les connaissances demeurent insuffisantes, notamment en milieu rural. En outre, à l'instar des autres phénomènes sociaux, l'objet est de nature dynamique : il s'agit de prendre en compte et d'analyser la demande d'éducation en Afrique comme préconisé dans un ouvrage récent (PILON et YARO (dir), 2001). La connaissance des représentations de l'école par les individus ou les communautés est primordiale à cette approche : partir des représentations de l'école permet en effet de mettre en lumière certains aspects de la demande d'éducation. Ce contexte nous a conduit à étudier l'évolution de la perception de l'école puis la représentation du coût de l'école à Tiodié (YARO, 1998 ; 1999). La présente recherche tente ainsi d'évaluer les rapports des parents d'élèves à l'école primaire classique dans des milieux différents, urbain et rural. Comment les parents apprécient-ils la présence de l'école dans leur localité ? Quels sont les problèmes de l'école ? Quels sont les souhaits des parents pour l'école ? Quels sont leurs « choix scolaires » ? Quelles sont les demandes de formation pour adultes ? Ces adultes désirent-ils apprendre leur propre langue ou le français, ou bien les deux langues ?

Les enquêtes menées pour répondre à ces questions reposent sur un questionnaire comportant des questions fermées et ouvertes. Elles ont eu lieu de décembre 1999 à janvier 2000 à Koudougou¹ (chef-lieu de la Province du Boulkiemdé), à Kyon² (chef-lieu du département de Kyon, Province du Sanguié) et à Tiodié³ (Province du Sanguié). Ces localités du Centre-Ouest du pays se situent dans un périmètre rapproché (distance maximum d'environ 68 km). L'ethnie Moaga est fortement représentée à Koudougou tandis que les Lyèla sont majoritaires à Kyon et les Nuna à Tiodié.

Koudougou est une ville peuplée d'animistes, de chrétiens et de musulmans. Les chrétiens sont majoritaires dans la bourgade de Kyon où les habitants sont également presque tous animistes à l'exception de quelques musulmans⁴. Tiodié est un village d'animistes qui « subit » une christianisation tardive (par rapport à d'autres villages ou régions du pays) depuis les années 1985. Koudougou possède de nombreuses écoles classiques, plus importantes en nombre que les écoles coraniques ou franco-arabes ou medersas. On enregistre deux écoles classiques à Kyon, une Ecole satellite (ES),

¹ Population de 72 490 habitants en 1996 (INSD, 2000).

² Population de 8 405 habitants en 1996 (INSD, 2000).

³ Population de 1 224 habitants en 1996 (INSD, 2000).

⁴ Nous nous référons aux pratiques.

un Centre d'éducation de base non formelle (CEBNF) et plusieurs Centres permanents d'alphabétisation fonctionnelle (CPAF)⁵. Tiodié dispose d'une école classique, mais aussi d'un CPAF (non fonctionnel au moment de nos enquêtes).

Dans chaque localité, cent parents ont été contactés, à raison d'un par famille⁶. Nous les avons choisis selon les critères de la composition de la famille (voir au moins un enfant scolarisable), du genre (pour obtenir un corpus varié) et de l'âge (pour prendre en compte la dimension historique). Les entretiens ont été le plus souvent réalisés à domicile⁷.

Les enquêtes qui se veulent plutôt descriptives et qualitatives étaient exploratoires à Koudougou comme à Kyon et exhaustives à Tiodié. Au total, elles ne prétendent pas fournir l'ensemble des opinions en vigueur dans les localités concernées. Au départ, nous pensions que les représentations de l'école étaient variables selon les localités et les milieux. À la fin des enquêtes, les faits se présentent autrement. Nous allons présenter ces conclusions en quatre parties : dans un premier temps, les profils socio-économiques et culturels des parents, dans un second temps, les premières réactions face à l'école, ensuite, les représentations actuelles et, pour finir, les demandes des parents par rapport à l'école.

Profils socio-économiques et culturels des parents

Scolarisation des parents⁸ et formations scolaires

Les parents ayant été scolarisés constituent une minorité caractérisée par un plus grand nombre d'hommes que de femmes. Les chances qu'ils ont d'être instruits sont d'autant plus faibles qu'ils vivent en campagne (d'où un nombre décroissant de parents ayant été scolarisés de Koudougou, à Kyon, puis à Tiodié). A cela s'ajoute le faible niveau atteint⁹.

⁵ Les ES et les CEBNF sont des innovations pédagogiques bilingues. Les premières accueillent des enfants en âge de scolarisation tandis que les secondes se chargent de jeunes non scolarisés ou déscolarisés. Quant aux CPAF, on y alphabétise des adultes dans leur langue.

⁶ Ici, la famille est la plus petite unité de parenté et de résidence manifestant une solidarité, notamment pour l'éducation des enfants.

⁷ C'est surtout à Koudougou que nous avons un peu enquêté au grand marché.

⁸ La scolarisation regroupe ici toutes les formes d'éducation scolaire.

⁹ Au Burkina Faso, les femmes ont toujours été moins scolarisées que les hommes. Celles de notre échantillon n'ont pas pu bénéficier de l'« accentuation » depuis les années 1986 de la politique éducative en faveur des femmes. Aujourd'hui, le taux d'alphabétisation des adultes est estimé à 26 % (PDDEB : Plan décennal de développement de l'éducation de base).

La majorité des parents scolarisés ont quitté l'école au primaire (éducation formelle) ou ont été alphabétisés (éducation non formelle) en français dans les Centres d'éducation rurale (CER), en français et en langue nationale dans les Centres de formation des jeunes agriculteurs (CFJA) ou en langue nationale dans les CPAF¹⁰. Certains parents (uniquement à Kyon) ont d'abord fréquenté l'école primaire avant d'être alphabétisés plus tard. L'école coranique les a plus rarement touchés. Concernant l'éducation formelle¹¹, les niveaux atteints sont bas. Néanmoins, les hommes sont « allés plus loin » que les femmes.

Parmi le nombre réduit de parents pouvant lire ou lire et écrire, les hommes sont plus nombreux que les femmes. Très peu de parents savent lire en français, en langue nationale ou, rarement, en arabe, avec une inégalité de compétences selon les genres. Les aptitudes deviennent rares au fur et à mesure qu'on s'éloigne de la ville : 33 % à Koudougou ; 25 % à Kyon ; 14 % à Tiodié. Les mêmes constats se font en écriture, où les taux de compétence par localité sont les suivants : 33 % à Koudougou ; 23 % à Kyon ; 9 % à Tiodié.

On constate que quelques parents scolarisés ont quitté l'école ou les centres de formation sans avoir été capables de lire ou d'écrire ou ont perdu leurs acquis (illettrisme de retour). En outre, à l'école coranique, il s'agit bien moins de lecture et d'écriture en arabe que d'apprentissage du coran.

Tableau I. Scolarisation des parents.

Scolarisés	Koudougou	%	Kyon	%	Tiodié	%	Total	%
Hommes	81	37	52	28,8	58	19	191	29,3
Femmes	19	31,6	48	25	42	7,1	109	19,3
TOTAL	100	36	100	27	100	14	300	25,7

Sources : résultats d'enquête menée par Anselme Yaro en 1999-2000.

¹⁰ Respectivement Centres d'éducation rurale et Centres de formation des jeunes agriculteurs. Pour développer l'alphabétisation en langue nationale, l'INA (Institut national d'alphabétisation) a déployé la stratégie des CPAF en 1990. Depuis 2001, l'INA est devenu l'Institut national de l'éducation de base non formelle (INEBNF).

¹¹ Dans le pays, on distingue les éducations formelle, non formelle et informelle (Loi d'orientation de l'éducation, 1996).

Tableau II. Niveau de formation des femmes et des hommes.

	Femmes	Hommes	Total
Primaire	11	22	33
Alphabétisation	7	24	31
École coranique	3	8	11
Troisième	0	4	4
Supérieur	0	2	2
Total	21	60	81

Tableau III. Niveau de formation atteint par les femmes et les hommes.

	Femmes	%	Hommes	%	Total	%
Primaire	11	10,1	22	11,5	33	11
Classe de 3 ^e	0	0,0	4	2,1	4	1,3
Supérieur	0	0,0	2	1,0	2	0,7
Total	11	10,1	28	14,7	39	13

Tableau IV. Aptitudes en lecture et écriture des femmes et des hommes (quelle que soit la langue) (%).

	Lecture	Écriture	Total
Hommes	27,7	25,7	26,7
Femmes	17,4	14,7	16,1
Total	24	21,7	22,8

Tableau V. Formation et compétences en lecture et écriture (%).

	Alphabé- tisation	École coranique	Formel	Total des trois types de formation	% de ceux qui savent lire ou écrire
Hommes	12,6	4,2	14,7	29,3	26,7
Femmes	6,4	2,8	10,1	19,3	16,1
Total	10,3	3,7	13	25,7	22,8

Caractéristiques des parents (profession, voyage, langues)

Les parents mènent à la fois plusieurs activités et cela leur permet de mieux « survivre ». Les femmes et les hommes ont les mêmes professions, excepté le ménage (apanage des premières) et l'industrie (celui des seconds). Le ménage, l'agriculture et le commerce sont les activités, pas toujours cumulées, des femmes à Koudougou. À Kyon par contre, elles sont le plus souvent cultivatrices, ménagères, commerçantes, éleveuses ou jardinières. On observe la même situation à Tiodié, mais sans le jardinage. Les femmes vendent du bois de chauffe à Tiodié, des produits maraîchers et des céréales à Koudougou et à Kyon. En campagne, elles élèvent surtout des porcs.

Que ce soit en ville ou en campagne, les hommes s'adonnent à diverses occupations. Toutefois, l'industrie et la fonction publique sont des domaines investis par les parents résidant en ville, tandis que le jardinage l'est en milieu rural (Kyon).

Les hommes voyagent davantage que les femmes. Les séjours à l'extérieur, notamment en Côte d'Ivoire, concernent moins de la moitié des parents d'élèves. Mais ceux qui résident en campagne sont plus mobiles.

Les parents sont légèrement plus bilingues que monolingues. La richesse de leurs répertoires se justifie par leurs activités (qui font acquérir la langue mooré), l'école (le français) et la mobilité sociale (dans leurs migrations en Côte d'Ivoire, les ruraux et leurs épouses acquièrent le jula ou le français). Le plurilinguisme plus accru observé chez les hommes s'explique par différents facteurs : la majorité des femmes de notre échantillon réside dans les campagnes (90 sur 109), caractérisées par le monolinguisme (BATIANA & CAITUCOLI, 1992) ; presque la moitié des hommes enquêtés (81 sur 191) réside en ville, foyer du bilinguisme ; les hommes se déplacent plus ; enfin, les hommes ont été plus scolarisés que les femmes. Les parents d'élèves peuvent être amenés à pratiquer jusqu'à quatre et même cinq langues.

Des langues parlées en Côte d'Ivoire (baoulé) ou au Ghana (ashanti) figurent également dans les répertoires. Toutefois, le bilinguisme des parents est d'« opportunité ». À Tiodié, bien avant le mooré et le jula, le nuni est la langue de communication. À Kyon, le lyèlé l'emporte sur le mooré et le jula. En revanche, à Koudougou où les langues véhiculaires sont le français et le mooré, c'est le second qui est dominant. Une minorité de parents est « francophone » avec plus de compétences chez les hommes. Le nombre de parents pouvant communiquer en français est d'autant plus important que ceux-ci résident en ville.

Tableau VI. Profession des femmes et des hommes.

	Femmes	Hommes	Total
Agriculture-élevage	0	88	88
Agriculture-commerce-élevage	0	38	38
Agriculture-ménage-commerce-élevage	37	0	37
Agriculture-ménage-commerce-élevage-jardinage	36	0	36
Commerce-élevage-jardinage	0	32	32
Industrie	0	16	16
Ménage-commerce	12	0	12
Autres	24	17	41

Tableau VII. Voyages effectués à l'étranger par les femmes et les hommes.

a voyagé	Koudougou	Réf.	Kyon	Réf.	Tiodié	Réf.	Total	Réf.
Hommes	29,6%	81	50%	52	65,50%	58	46,10%	191
Femmes	5,30%	19	20,80%	48	38,10%	42	24,80%	109
Total	25%	100	36%	100	54%	100	38,30%	300

Tableau VIII. Les répertoires linguistiques des femmes et des hommes (%).

	Koudougou		Kyon		Tiodié		Total		
	F	H	F	H	F	H	F	H	F+H
Monolingues	31,6	46,9	75	46,2	47,6	37,9	56,9	44	48,7
Bilingues	68,4	53,1	25	53,8	52,4	62,1	43,1	56	51,3

Tableau IV. Nombre de langues parlées par les femmes et les hommes.

	Koudougou		Kyon		Tiodié		Total		Total
	F	H	F	H	F	H	F	H	F+H
1 langue	6	38	36	24	20	22	62	84	146
2 langues	7	35	10	15	9	15	26	65	91
3 langues	5	5	2	9	10	14	17	28	45
4 langues	1	2	0	4	3	7	4	13	17
5 langues	0	1	0	0	0	0	0	1	1

Tableau X. Pourcentages de femmes et d'hommes parlant le français (%).

	Koudougou	Kyon	Tiodié	Total
Hommes	34,6	32,7	8,6	26,2
Femmes	26,3	16,7	7,1	16,5
Total	33	25	8	22,7

Accès à l'information

Les familles possèdent plus de postes de radio que de téléviseurs. Elles n'ont presque pas de livres (tous genres confondus). La possession de ces biens « culturels » diminue du milieu urbain au milieu rural. En plus de la radio nationale et des quatre radios internationales (RFI, BBC, Africa n°1 et VOA), il y a des radios privées dans les milieux urbains et semi-urbains qui ciblent les campagnes du pays. Les stations émettent en plusieurs langues. Médium exclusif sur les chaînes internationales, le français est la langue la plus utilisée à la radio nationale du Burkina Faso. Viennent ensuite le mooré, le jula et le fulfuldé, considérés comme les langues nationales les plus importantes. D'autres langues du pays (gulmancema, dagara, lyèlé, san, nuni...) n'ont, chacune, que quelques heures d'audience un jour par semaine. Toutefois, les radios privées de Koudougou, qui touchent Kyon et Tiodié, émettent en plusieurs langues dont le lyèlé, l'un des principaux véhicules de communication. Mais dans quelles langues les parents suivent les émissions ?

Les principales langues dans lesquelles les parents suivent les émissions radiophoniques sont respectivement le mooré, le français, le lyèlé, le nuni et le jula. Mais par localité, ils le font généralement dans la langue ethnique, souvent langue première (langue la plus parlée) pour bien comprendre les messages.

Plus de la moitié des parents écoutent la radio mais avec une fréquence plus grande chez les hommes. Au niveau des analphabètes en ville ou au village, la culture féminine de la radio est peu développée. Toutefois, les radios privées du genre communautaire, associatif ou confessionnel en germination en zone semi-urbaine (ou rurale) font espérer des changements : elles ciblent les femmes et tentent de favoriser leur accès aux postes radio (exemples de « Radio Gaoua » et la « Voix du paysan »). En outre, plus le milieu est rural, moins la radio est écoutée. Dans les villages, les parents arrivent à obtenir des postes radio mais n'ont souvent pas les moyens d'acheter des piles¹².

¹² En dehors de panneaux solaires très sporadiques, il n'y a pas d'électricité dans les campagnes du pays.

Tableau XI. Possession de radio, de télévision et de livres par famille (en effectifs).

	Koudougou	Kyon	Tiodié	Total
Radio	100	54	42	196
Télévision	40	7	0	47
Livres	10	0	0	10

Tableau XII. Langues d'écoute des radios par les parents.

	Koudougou	Kyon	Tiodié	Total
Mooré	87	24	12	123
Français	50	25	7	82
Lyèlé	3	57	2	62
Nuni	3	0	43	46
Jula	13	16	17	46

Tableau XIII. Pourcentage des parents écoutant la radio.

	Koudougou	Réf.	Kyon	Réf.	Tiodié	Réf.	Total	Réf.
Hommes	97,5%	81	75%	52	60,3%	58	80,1%	191
Femmes	63,2%	19	37,5%	48	38,1%	42	42,2%	109
Total	91%	100	57%	100	51%	100	66,3%	300

Les informations sur l'école

En ville, les moyens d'information sont les communications interpersonnelles, la radio, la télévision, les journaux et les livres. Tous sont à la portée des parents mais pas de la même manière. Les conversations entre les individus sont gratuites. Les postes radio ne coûtent pas chers, contrairement aux téléviseurs, biens de consommation de luxe. Quant aux journaux et aux livres, il faut non seulement être capable de lire, mais en plus avoir les moyens pour les acheter (néanmoins, on emprunte facilement le journal d'autrui). Les parents sont informés sur l'école surtout dans les réunions avec le personnel enseignant et par les médias. Les analphabètes ou les plus « pauvres » y trouvent donc leur compte. Mais c'est généralement à la rentrée scolaire ou à la période des examens qu'ils sont nombreux à s'informer sur l'école (pour les inscriptions, les frais de scolarité, le choix des meilleures écoles, les fournitures, suivre le déroulement des examens, avoir les résultats...).

En milieu rural par contre, les sources d'information scolaire à la disposition des parents sont les élèves, les échanges avec l'autorité administrative (les préfectures) et la radio, écoutée par 54 % des parents dont une faible proportion de femmes (37,8 %). Mais le corps enseignant reste la principale source de renseignement¹³. Non seulement les possibilités d'information sont réduites, mais certains parents ne recherchent pas ces informations ; ce sont les enseignants qui se préoccupent de leur fournir les renseignements utiles.

Représentations de l'école

Premier contact avec l'école

L'école a été ouverte depuis 1913 à Koudougou (COMPAORÉ, 1995), en 1955 à Kyon et, récemment, en 1983 à Tiodié. Aucun parent n'a déclaré avoir connu Koudougou sans école. Quatorze parents ont déclaré avoir vu Kyon sans école contre cent parents pour Tiodié. À Tiodié, les femmes (de notre échantillon) originaires d'autres villages sont toutes nées avant l'ouverture de l'école. Toutefois, la précocité des mariages explique aussi qu'elles ont connu le village sans aucune structure éducative formelle¹⁴.

Le premier contact des populations de Koudougou avec l'école a eu lieu en 1913. À Kyon comme à Tiodié, ce fut en 1929-1930 et les enfants recrutés devaient aller à l'école régionale de Koudougou. Partout, l'école était perçue à ses débuts comme un « événement malheureux dans lequel les Blancs attrapaient les enfants »¹⁵. Elle a troublé les populations du fait des conditions de vie de la période coloniale, du caractère forcé de la scolarisation et du fait aussi que l'enfant devait quitter sa région (Tiodié et Kyon) et sa famille. A cause de cette vision de l'école, on avait peur, on cachait ses enfants, on s'interrogeait sur l'événement. À Koudougou, les inquiétudes se sont dissipées assez tôt, grâce à une meilleure compréhension de l'institution scolaire. De même, à Kyon, elles se dissipent lorsque l'école s'ouvre dans le village. À Tiodié, l'ouverture d'une école à Pouni en 1952 et à Zawara¹⁶ en 1955 a suscité des changements dans les attitudes des villageois vis-à-vis de l'école. Partout, les inquiétudes ont progressivement évolué vers l'adoption de l'école, mais selon des processus différents¹⁷.

¹³ La télévision, les journaux et les livres sont quasiment absents des milieux ruraux.

¹⁴ Un CER a été ouvert en 1968 dans le village puis substitué par la suite par un CFJA en 1974 (fermé en 1976). Il y avait donc des parents nés au moment où l'un ou l'autre centre fonctionnait ou qui, à l'époque, avaient déjà grandi au point de pouvoir se rendre compte de leur environnement. Mais la question ne portait que sur l'école primaire, pionnière dans les autres localités.

¹⁵ C'est ainsi que l'on peut résumer les propos de nos « témoins ».

¹⁶ Pouni et Zawara sont des villages avoisinant Tiodié.

¹⁷ À Koudougou et à Kyon, les missions chrétiennes ont joué un grand rôle.

À l'opposé de la première école de Koudougou et de celle de Kyon qui ont été imposées, celle de Tiodié a été désirée par la communauté, d'où les sentiments de satisfaction ou de joie reconnus à son ouverture (YARO, 1998). De nos jours, quels sont les termes de l'adoption de l'école ?

Représentations actuelles

Pour cerner les représentations actuelles de l'école, nous avons procédé à une analyse thématique des réponses aux questions posées. Ainsi par exemple, les parents reconnaissent quasiment à l'unanimité que la présence de l'école dans leur localité ou leur quartier est un fait positif (les pourcentages sont calculés à partir de l'ensemble de parents touchés dans chaque localité, donc 100 parents). Dans tous les milieux, ils considèrent que l'école permet une ouverture sur la vie moderne, procure des chances pour une réussite professionnelle et facilite la scolarisation. L'assistance que les scolarisés, devenus salariés (fonctionnaires, travailleurs dans les ONG, ouvriers...) apportent à leur famille ainsi que la contribution de l'école au développement de la localité sont plus ressenties en campagne¹⁸.

Tableau XIV. La présence de l'école dans la localité est positive : motifs des parents.

	Koudougou	Kyon	Tiodié	Total sur 300 (effectifs)
Ouverture sur la vie moderne, connaissances	66 %	49 %	54 %	169
Réussite professionnelle	66 %	33 %	41 %	140
Facilitation de la scolarisation	42 %	16 %	60 %	118
Apport des enfants salariés, instruits	4 %	40 %	3 %	47
Développement de la localité	5 %	20 %	13 %	38

Mais les rapports des parents à l'école ne sont pas seulement positifs. D'après un chef de ménage à Koudougou, « on n'enseigne pas les bons comportements aux élèves, les effectifs sont pléthoriques, l'entrée des déscolarisés dans la vie active est un cauchemar pour les parents. Actuellement, je suis en mauvais termes avec un de mes fils qui a été exclu en classe de quatrième. J'ai voulu l'initier au commerce mais il a refusé. Il préfère être oisif. D'ailleurs, il me volait ». Ainsi, les aspects négatifs de l'école ont aussi été mentionnés par les parents (tableau XV).

¹⁸ Les scolarisés qui ont « réussi » agissent dans le cadre d'associations qu'ils ont créées pour des motivations politiques ou individuellement de manière apolitique.

Tableau XV. Aspects négatifs de l'école selon les parents.

	Koudougou	Kyon	Tiodié	Total sur 300 (effectifs)
Coût trop élevé de la scolarisation ¹⁹	33 %	39 %	17 %	89
Déscolarisation trop importante, échec scolaire	20 %	21 %	35 %	76
Chômage des diplômés, manque de débouchés	14 %	12 %	4 %	30

Bien que l'école soit considérée comme tout à fait bénéfique, il n'en demeure pas moins que les parents émettent des critiques. Les insatisfactions des parents s'expliquent principalement par le fait que l'école est chère (fournitures, vêtements, frais de scolarité...), les échecs sont excessifs, enfin, par le manque de débouchés pour les diplômés. La difficile intégration des étudiants dans la vie active déplaît encore plus en ville qu'en campagne. La mauvaise prestation des enseignants, les sureffectifs et le manque de cantine s'affichent également sur le tableau des insuffisances, mais en second rang. Ainsi, il apparaît que l'offre scolaire n'est vraiment pas conforme aux demandes familiales d'éducation.

En somme, l'école est source de bien, mais aussi de mal. Elle ne tient pas ses promesses, ne répond plus aux espoirs. Mais du fait de son caractère indispensable (le passage par l'école demeure la condition pour s'approprier les pouvoirs économique, social et politique), on peut conclure avec Gérard Etienne que « critiquer l'école ne saurait s'accompagner du refus d'instruire ses enfants » (GÉRARD, 1999a : 107).

Parents et scolarisation des enfants

À Tiodié, les parents ont scolarisé tous leurs enfants à l'école classique. À Kyon où quelques enfants fréquentaient l'école satellite ou le centre d'éducation de base non formelle, la large majorité allait à l'école classique. À Koudougou enfin, la scolarisation concerne généralement l'école classique. Mais il y a quelques rares cas de scolarisation à l'école coranique (suite à la déscolarisation du classique ou à l'impossibilité de réinscription dans le privé laïc)²⁰ ou de double scolarisation classique - coranique. Les statistiques ici ne prennent pas en compte l'enseignement confessionnel.

¹⁹ À Koudougou, en plus du nombre d'enfants à scolariser, les réinscriptions des déscolarisés rendent l'école chère.

²⁰ Faisant que la fréquentation de l'école coranique apparaît comme une scolarisation par défaut.

Tableau XVI. Formes de scolarisation des enfants.

Scolarisation	Koudougou	Kyon	Tiodié	Total
Partielle*	41	55	69	165
Totale**	59	33	16	108
Non-scolarisation***	0	12	15	27
Total	100	100	100	300

* Scolarisation partielle des enfants au sein de la famille

** Tous les enfants de la famille sont scolarisés

*** Aucun enfant n'est scolarisé.

Tableau XVII. Situation des enfants (7-14 ans).

Koudougou	Scolarisés	Déscolarisés	Jamais scolarisés
Garçons	73,91	24,46	1,63
Filles	64,81	30,25	4,94
Ensemble	69,65	27,17	3,18

Kyon	Scolarisés	Déscolarisés	Jamais scolarisés
Garçons	48,68	17,76	33,55
Filles	53,68	11,03	35,29
Ensemble	51,04	14,58	34,37

Tiodié	Scolarisés	Déscolarisés	Jamais scolarisés
Garçons	39,01	15,60	45,39
Filles	33,97	10,26	55,77
Ensemble	36,36	12,79	50,84

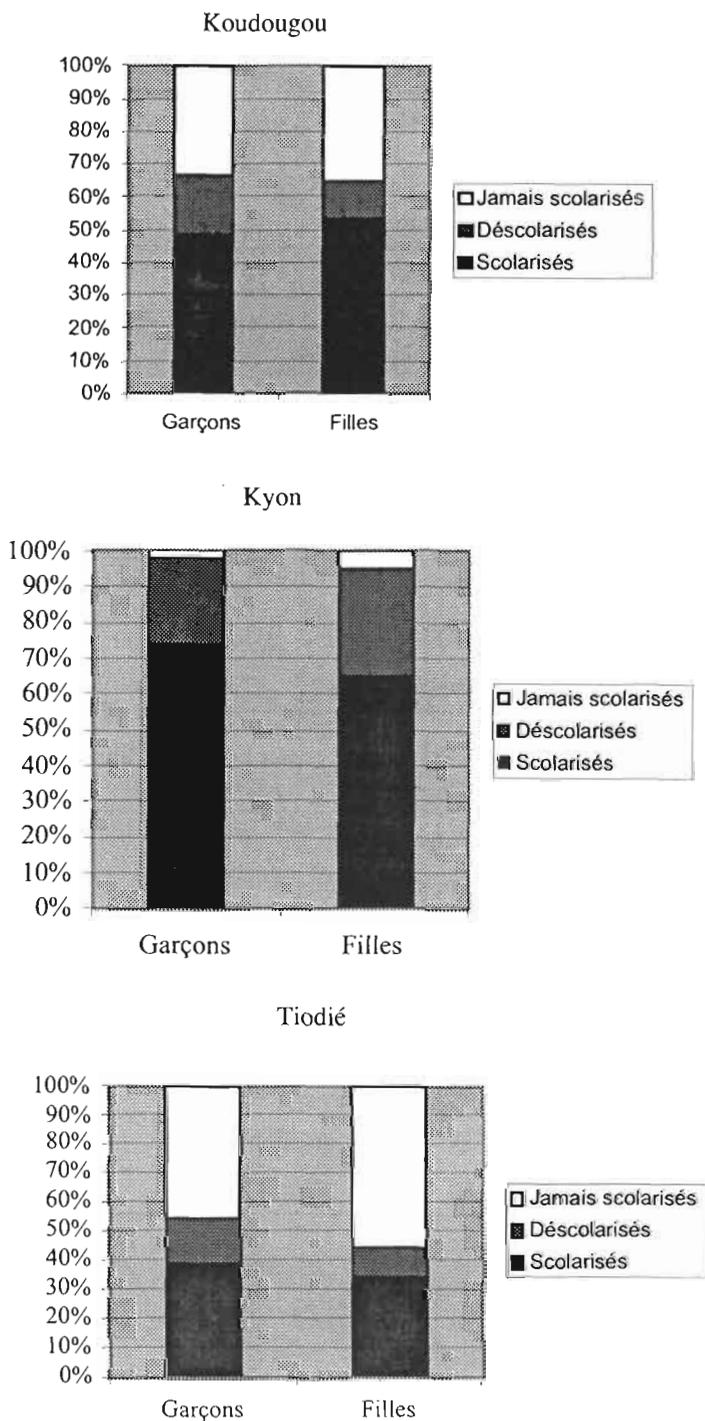


Figure 1. Situation des enfants (7-14 ans).

Comme on pouvait s'y attendre, les taux de scolarisation sont plus forts en ville qu'en campagne. De même, des disparités persistent entre les genres²¹. Dans ce contexte, nous avons essayé de comprendre comment les familles réagissent par rapport à la scolarisation, pourquoi certains ménages scolarisent soit tous leurs enfants, soit quelques-uns, soit aucun.

Tableau XVIII. Les raisons de la scolarisation évoquées par les parents ayant scolarisé tous leurs enfants.

	Koudougou	Kyon	Tiodié	Total
École perçue comme une nécessité ²²	40	15	5	60
Réussite professionnelle	17	9	12	38

Pour les parents qui scolarisent tous leurs enfants, l'école est perçue comme une nécessité ou comme apportant de nombreux avantages. Comme dans les autres formes de scolarisation, nous n'évoquons que les justifications pertinentes. Notons également que quelques chefs de ménages n'ont pas pu expliciter leurs argumentations ou n'en avaient pas vraiment.

Tableau XIX. Les raisons de la scolarisation évoquées par les parents ayant scolarisé une partie de leurs enfants.

	Koudougou	Kyon	Tiodié	Total
Manque de moyens	14	19	39	76
Déceptions suites aux déscolarisations	32	9	20	66
Travail des enfants	4	10	17	37

Trois raisons principales sont évoquées par les parents qui ne scolarisent pas tous leurs enfants : le manque de moyens, les échecs scolaires et la nécessité de garder des enfants à la maison comme main-d'œuvre. Les mêmes motifs sont évoqués par les parents qui ne parviennent à scolariser aucun enfant (cela se produit surtout en campagne).

²¹ Dans le Sanguié, le taux net de scolarisation des filles de 7-12 ans en 1999 était de 33,8 % contre 43,3 % pour les garçons, soit un taux net de 38,8 %. Dans le Boulkiemdé, on enregistre à la même période des taux de 29,7 % (filles), 44,7 % (garçons) et 37,4 % (total). Quant au taux national, il est de 32,5 % : 26,8 % pour les filles et 37,9 % pour les garçons (MEBA, 1999b).

²² Permet une ouverture sur le monde, la réussite professionnelle et sociale, procure des «aptitudes pratiques».

Tableau XX. Les raisons de la scolarisation évoquées par les parents ayant scolarisé aucun enfant.

	Koudougou	Kyon	Tiodié	Total
Manque de moyens	0	10	10	20
Travail des enfants	0	3	5	8

Parmi les raisons évoquées par les parents n'ayant scolarisé aucun enfant, il y a le manque de moyens pour supporter le coût de la mise à l'école. Ici se trouve posé le problème de la contribution demandée aux parents d'élèves. La mise à l'école représente également pour certains parents une sorte de manque à gagner, puisque l'enfant qu'on envoie à l'école représente une force de travail en moins dans la famille. Il n'est donc pas rare de voir certains parents refuser de scolariser leurs enfants afin de mieux les utiliser dans les travaux domestiques.

Tableau XXI. La rentabilité de la scolarisation selon le sexe de l'enfant vue par les parents.

	Koudougou	Kyon	Tiodié	Total sur 300
Même rentabilité pour les filles et les garçons	82	76	74	232
Plus de chances de réussir pour les garçons	3	13	14	30
Scolarisation des garçons plus rentable	2	6	12	20

En campagne, on admet que l'école est destinée aux enfants des deux sexes, mais certains préjugés demeurent quant aux différences entre les genres²³. Ainsi, la scolarisation des enfants résulte de choix comme de contraintes. Mais notamment en campagne, « la plupart [des parents] n'avaient pas de « programme » ou de tactique précise de scolarisation dans le temps. Leur stratégie avait davantage les contours d'une démarche conjoncturelle, induite par des événements ponctuels aléatoires, que ceux d'un projet éducatif précis et fixe » (GÉRARD, 1995, p. 605).

²³ Mais avec la politique pour la promotion de la scolarisation des femmes, des réajustements s'opèrent résolument.

Les parents et leur propre scolarisation

Tableau XXII. Apprentissage des langues maternelles.

Souhaitent apprendre	Koudougou	Réf.	Kyon	Réf.	Tiodié	Réf.	Total	Réf.
Femmes	31,6 %	19	39,6 %	48	66,7 %	42	48,6 %	109
Hommes	37 %	81	7,7 %	52	31 %	58	27,2 %	191
Total	36 %	100	23 %	100	46 %	100	35 %	300

Les femmes souhaitent apprendre à lire et à écrire dans leur langue davantage que les hommes, notamment en milieu rural. Mais une chose est de souhaiter apprendre, une autre est de pouvoir le faire. Ceux qui veulent maîtriser leur langue à l'écrit, en nombre réduit, ont cité deux obstacles majeurs²⁴.

Tableau XXIII. Obstacles à l'apprentissage de la langue maternelle par les parents.

Empêchements	Koudougou	Kyon	Tiodié	Total sur 105
Manque de centres	17	0	35	52
Activités	21	19	10	50

Tableau XXIV. Les raisons avancées pour ne pas apprendre la langue maternelle.

Raisons avancées	Koudougou	Kyon	Tiodié	Total sur 195
Age, facultés	34	19	22	75
Activités	21	1	7	29
Déjà scolarisés	9	14	1	24
Sans avantages	10	1	3	14

²⁴ Installés en milieu rural depuis 1990, la majorité des CPAF ne fonctionnaient plus normalement au moment de nos enquêtes, essentiellement pour des questions financières. Celui de Tiodié a fini par fermer en 1998, mais à Kyon, véritable cité d'alphabétisation où chaque quartier a son CPAF, les centres s'ouvrent toujours. En campagne, des époux croient qu'aller dans les centres de formation peut favoriser des aventures amoureuses et s'en inquiètent.

Les parents qui ne désirent pas maîtriser leur langue à l'écrit avancent deux raisons principales. À cause de leur âge, ils trouvent qu'apprendre à lire et à écrire dans leur langue ne leur servirait à rien ou, pour quelques-uns, qu'ils n'ont plus les facultés intellectuelles que requiert un tel apprentissage. En plus, ils estiment que leurs activités absorbent leur temps.

Tableau XXV. Apprentissage du français.

Souhaitent apprendre	Koudougou	Réf.	Kyon	Réf.	Tiodié	Réf.	Total	Réf.
Femmes	36,80 %	19	50 %	48	69 %	42	55 %	109
Hommes	38,30 %	81	19,20 %	52	37,90 %	58	33 %	191
Total	38 %	100	34 %	100	51 %	100	41 %	300

Plus de femmes s'intéressent à l'apprentissage scolaire du français. Indisposés par leur âge, beaucoup de parents ne désirent pas maîtriser la langue, mais également à cause de leurs occupations. L'inutilité comme d'autres raisons ont très peu été évoquées.

Tableau XXVI. Apprentissage des langues maternelles et du français.

Souhaitent apprendre	LM	Réf.	Français	Réf.	Total
Femmes	48,6 %	109	55 %	109	51,8 %
Hommes	27,2 %	191	33 %	191	30,1 %
Total	35 %	300	41 %	300	38 %

Dans les trois localités étudiées, les populations perçoivent les langues comme complémentaires. Que ce soit dans leur propre idiome ou en français, moins de la moitié des parents souhaitent apprendre à lire et à écrire, mais les *desiderata* vont plus au français. Les taux sont plus élevés chez les femmes pour la simple raison qu'elles sont moins âgées. Elles ont 42,6 ans comme moyenne d'âge contre 51,2 ans pour les hommes.

Avantage à apprendre les langues

Tableau XXVII. Avantages de l'apprentissage des langues maternelles.

	Koudougou	Kyon	Tiodié	Total sur 300
Conservation du patrimoine culturel	25	14	3	42
Apports du bilinguisme / biculturalisme	11	13	9	33
Réussite sociale	11	4	5	20

L'apprentissage ou l'enseignement des langues maternelles est intéressant pour valoriser le patrimoine culturel, mais aussi pour développer des aptitudes (à mieux s'orienter, à mieux s'épanouir, à mieux profiter du monde...). Avec le français, on serait dans un contexte de bilinguisme et de biculturalisme²⁵.

Tableau XXVIII. Avantages de l'apprentissage du français.

	Koudougou	Kyon	Tiodié	Total sur 300
Réussite professionnelle ou sociale (suivi des élèves)	63	37	72	172
Ouverture	38	39	62	139
Communication	34	20	20	74

Partout, des parents trouvent que l'apprentissage ou l'enseignement du français est un marche-pied vers des avantages, notamment la réussite professionnelle et sociale, le suivi de la scolarité des enfants, l'ouverture sur le monde ou la communication. Le milieu rural est plus sensible à l'épanouissement des individus.

Les demandes par rapport à l'école

Tableau XXIX. Revendications des parents.

	Koudougou	Kyon	Tiodié	Total sur 300
Baisser les coûts	28 %	36 %	15 %	79
Rapprocher l'école du monde du travail	27 %	14 %	9 %	50
Contrôler la gestion des écoles	0 %	3 %	34 %	37
Éviter les « exclusions injustes » ²⁷ , les déscolarisations	3 %	19 %	5 %	27

²⁵ Il s'est avéré que la plupart de ceux qui ne désiraient pas maîtriser les langues nationales à l'écrit ne trouvaient pas d'intérêts à ces dernières. Ce sont donc ceux qui souhaitent apprendre les langues nationales qui mentionnent des avantages.

²⁶ Facilités de communication, meilleure intégration à la vie du village (participer à des réunions sur l'école, être en rapport avec les institutions intervenant pour le développement du village...).

²⁷ Exclusions non fondées ou absurdes du point de vue des parents.

Pour répondre aux aspirations des parents, il conviendrait de réduire les coûts de la scolarisation, de rapprocher l'école du monde du travail et d'éviter les exclusions. Un minimum d'efficacité est attendu de l'école (BARRETEAU, 1999). En campagne, les attentes minimales, « modérées » ou « réalistes » (GÉRARD, 1999a) dans « les besoins éducatifs fondamentaux » se résument, apparemment, en pouvoir lire et écrire en français tout en étant plus « intelligent » (capacités à bien agir ou réagir) que les analphabètes²⁸. En ville, les exigences de base vont plus loin : pouvoir entrer dans la vie active tout en ayant un bon comportement dans la société. En somme, l'école doit être accessible, doit fournir des bases pour gagner sa vie, on doit en sortir avec des « aptitudes pratiques ». Pour cela, les parents souhaiteraient participer davantage à sa gestion. En campagne, contrôler le fonctionnement des écoles et éviter les nombreuses déscolarisation sont des souhaits plus manifestes qu'en ville où, en contrepoint, plus de parents souhaiteraient que l'on oriente l'école vers l'apprentissage de métiers.

Conclusion

Les représentations de l'école dépendent des infrastructures mises en place (implantation, fonctionnement), des résultats obtenus et des contraintes économiques des parents : les régulateurs sont internes et externes. Elles sont donc forgées par le contexte social (limité à l'environnement immédiat ou allant au-delà) et débordent largement ainsi du simple fait scolaire (LANGE, 1998 ; GÉRARD 1999b), montrant que l'école est imbriquée aux faits sociaux : elle agit positivement ou négativement sur la société, est socialement inconvenante, insuffisante selon les besoins collectifs exprimés.

Les perceptions sont comparables d'un milieu à l'autre, mais des différences existent sur les arguments ou les souhaits. Les sensibilités varient et cela d'autant plus que les exigences d'une communauté envers l'école vont de pair avec la durée de son expérience scolaire. Dans cette région du Burkina Faso, l'école est perçue positivement, mais elle présente des insuffisances et des inadaptations par rapport aux aspirations parentales (inadéquations entre offre et demande), d'où les contradictions dans les discours que nous avons recueillis. A la fois l'école est désirée, mais elle est aussi critiquée et elle ne répond pas toujours aux attentes des parents.

²⁸ On ne tolère pas « l'idiotie » du déscolarisé et encore davantage de l'élève.

Cependant, on ne peut pas conclure à un refus de l'école. Même en milieu rural, les traditions et les religions ne vont pas à l'encontre de l'institution, contrairement à d'autres régions du pays (YARO, 1994 ; 1995)²⁹. Les parents, analphabètes pour la plupart, souhaitent même apprendre leur propre langue ou le français, parce qu'ils perçoivent les avantages divers (entre autres, suivre la scolarité de leurs enfants) que pourrait leur procurer la maîtrise de l'écriture et de la lecture.

En revanche, ce sont surtout des facteurs économiques qui pèsent sur la scolarisation. En milieu rural, pour accroître les taux de scolarisation ou mieux négocier l'adhésion des populations à l'école, il faudrait se pencher sur l'amélioration des niveaux de vie des parents, sur la qualité des relations avec les maîtres et sur le rapprochement de l'école par rapport au monde du travail : l'école « avance [...] lorsque la dynamique sociale l'autorise, lorsque le champ social lui offre des plages où elle peut prendre place, mais également lorsque s'est peu à peu imposée la logique de son érection, autrement dit quand on admet qu'on « peut gagner » grâce à elle. » (GÉRARD, 1995 : 613).

Bibliographie

- BARRETEAU Daniel, 1999.** Les écoles de Téra au Niger. Choix des parents et politique scolaire, Les Cahiers ARES n° 1, IRD, Bondy, p. 83-99.
- BATIANA André et CAÏTUCOLI, 1992.** Aspects du multilinguisme au Burkina Faso, Sciences Humaines et Sociales, Série A, Annales de l'Université de Ouagadougou, p. 173-191.
- COMPAORÉ Maxime, 1995.** L'École en Haute-Volta : une analyse de l'évolution de l'enseignement primaire de 1947 à 1970, Université Paris VII / Denis Diderot, Thèse de Doctorat, 415 p.
- GÉRARD Étienne, 1995.** Jeux et enjeux scolaires au Mali : le poids des stratégies éducatives des populations dans le fonctionnement et l'évolution de l'école publique, Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne (M.-F. Lange et J.Y. Martin éd.), Cahiers des Sciences Humaines, vol. 31, n° 3, p. 595-615.
- GÉRARD Étienne, 1999a.** Être instruit, en tout cas. Représentations du fait scolaire en milieu urbain (Burkina Faso), Variations, Autrepart / Cahiers des Sciences Humaines, Nouvelle série n°11, pp.101-114.
- GÉRARD Étienne (ed.), 1999b.** Les Cahiers ARES n° 1, IRD, Bondy, 179 p.
- INSD, 2000.** Recensement général de la population et de l'habitation, 10-20 décembre 1996. Fichiers des villages du Burkina Faso, Ouagadougou, 315 p.
- LANGE Marie-France, 1998.** L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique, Paris, Karthala, 337 p.

²⁹ À Tiodié, l'adoption de l'école se manifeste aussi à travers son rattachement au « va-demè » « daba productrice », fétiche de la production agricole. On peut lui demander de favoriser la réussite d'un élève : faire l'école, c'est cultiver, mais l'inverse n'est pas dit.

MEBA et MESSRS (Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique), 1996. Loi d'orientation de l'Éducation, 31 p.

MEBA, 1999a. Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base [PDDEB], Ouagadougou, 97 p.

MEBA, 1999b. Statistiques scolaires 1998/1999, 314 p.

PILON Marc et YARO Yacouba (dir.), 2001. La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche, UEPA, 221 p.

YARO Anselme, 1998. Évolution de la perception de l'école à Tiodié, un village nuna du Burkina Faso, ORSTOM, Ouagadougou, Journées sur les Enjeux de l'éducation et des savoirs du Sud, 30 novembre - 1^{er} décembre 1998, Bondy, 5 p.

YARO Anselme, 1999 (à paraître). La perception du coût de l'école dans un village du Burkina Faso, Paris : Commission Coopération-Développement, 29 p.

YARO Yacouba, 1994. Pourquoi l'expansion de l'enseignement est-elle si difficile au Burkina Faso ? Une analyse socio-démographique des déterminants et des perspectives scolaires de 1960 à 2006, Univ. Paris 1- Panthéon Sorbonne, Thèse de doctorat, 391 p.

YARO Yacouba, 1995. Les stratégies scolaires des ménages au Burkina Faso, Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne (M.-F. Lange et J.-Y. Martin éd.), Cahiers des Sciences Humaines, vol. 31, n° 3, p. 675-696.

Education et développement : les enjeux du renforcement des capacités humaines

Afsata PARÉ/KABORÉ*

Introduction

A l'heure où les politiques de développement des pays africains insistent sur la réduction de la pauvreté, l'éducation doit être organisée de manière à pouvoir répondre adéquatement et efficacement aux exigences de cette finalité. On devrait ainsi poursuivre des objectifs de quantité dans le sens d'une démocratisation absolue d'une éducation de base et des objectifs de qualité visant à munir les populations des habitudes comportementales favorables à l'établissement des bases préalables à tout développement. Cela revient non seulement à promouvoir une éducation pragmatique à court et moyen terme, mais également à former des techniciens et décideurs capables d'une bonne gestion des questions complexes du développement, capables d'anticiper les problèmes et de planifier des solutions optimales à cet effet. Le renforcement des capacités institutionnelles et des populations en termes de connaissances de qualification, de compétence est importante et se doit d'être global.

S'interroger sur la question du renforcement des capacités en vue du développement suppose que l'on s'intéresse à la fois aux systèmes d'éducation formelle, non formelle et informelle capables de favoriser une prise de conscience et l'adoption de comportements propices au développement. Y a-t-il un intérêt manifeste à cet égard dans les politiques éducatives et les projets de développement ? Cette volonté est-elle soutenue par un investissement à la hauteur des ambitions ?

La problématique même du renforcement des capacités tant des populations que des institutions sera d'abord envisagée, puis ce renforcement sera vu sous l'angle de la scolarisation d'une part et d'autre part sous l'angle de l'apport des projets et programmes de développement.

* Enseignante à l'Ecole Normale Supérieure de Koudougou (ENSK).

La problématique du renforcement des capacités des populations et des institutions

Si l'on prend le développement dans le sens développement humain durable qui suppose enrichissement humain et accroissement de la production et du bien-être de la population, renforcer les capacités des populations et des institutions, c'est accroître leur capacité à gérer au mieux leur vie propre, à planifier et gérer les questions du développement à travers des capacités de formulation de politiques de développement et d'analyse de leur impact. En somme, il s'agit pour les populations et les institutions d'arriver à une situation de rationalisation des conduites, des activités, des investissements, en fonction des objectifs de développement clairement identifiés.

Le renforcement des capacités des populations

Comme on le sait le taux d'analphabétisme est élevé au sein des populations jeunes ou adultes. Il apparaît clairement que cet analphabétisme n'est pas inhérent seulement à l'incapacité de lire ou écrire dans une langue donnée, mais s'accompagne surtout du défaut d'adopter les conduites favorables au processus du développement. S'il est vrai que l'alphabétisation facilite l'ouverture à ces nouvelles façons de voir la vie, il n'empêche qu'une instruction ou une alphabétisation qui n'intègre pas des questions d'éducation pour un changement de comportement serait restrictive et peu pertinente pour les besoins du développement.

Aussi, qu'il s'agisse de l'éducation scolaire ou de l'alphabétisation des adultes, il importe que soit joint un effort de sensibilisation et de conscientisation aiguë sur des thèmes pertinents et porteurs en termes d'enrichissement humain, d'accroissement des productions à tous les niveaux et du bien-être social en général.

Les axes d'une telle option du renforcement des capacités des populations devraient envisager en termes synergiques, l'instruction, la formation technique et professionnelle et l'information – éducation – communication (IEC) pour le changement de comportement. Il s'agit donc bien de l'éducation au sens plein du terme et telle que cela est envisagé dans le monde traditionnel c'est-à-dire, une éducation qui prend l'individu dans sa globalité et qui essaye de toucher tant son côté physique, intellectuel qu'affectif et social. On sait en effet que dans le monde traditionnel, l'éducation était globale, qu'elle se pratiquait en tout lieu c'est-à-dire en lien étroit avec les expériences de la vie et on sait aussi que chacun pouvait être éducateur d'un plus jeune que soit. Dans le contexte actuel, les moyens à mettre en œuvre dans ce domaine sont divers :

- une scolarisation associée à un apprentissage de techniques et à une éducation morale et comportementale ;

- une alphabétisation des adultes qui intègre une formation ou un renforcement technique de leur compétence professionnelle ainsi que des thèmes d'information, éducation et communication (IEC) ;
- des campagnes générales d'IEC de masse dans le but de conscientiser et de plaider pour l'émergence de comportements novateurs.

Si ces éléments renvoient au renforcement des capacités des populations, le renforcement des capacités des institutions va plus loin et intègre même parfois la capacité à gérer les stratégies de renforcement des capacités des populations. C'est à des institutions que revient effectivement la charge de planifier, d'exécuter, de gérer et de suivre les politiques, les stratégies, les programmes de renforcement des capacités des populations, jeunes ou adultes.

Le renforcement des capacités des institutions

Nous entendons par là l'amélioration des compétences des personnels des institutions pour un meilleur rendement mais également l'accroissement du pouvoir de décision et de gestion de certaines structures. A ce niveau, on ne peut passer sous silence le processus de décentralisation en cours au Burkina Faso depuis 1991. Son objectif est de « restructurer, sous l'impulsion du Ministère de l'administration territoriale et de la sécurité (MATS) et de la Commission nationale de décentralisation (CND), la répartition du pouvoir par la délégation des fonctions et des ressources de l'administration centrale aux administrations locales et permettre aux populations locales de s'investir beaucoup plus dans la gestion de leurs collectivités » (Fonds africain de développement, 1998 ; 5). Le dispositif institutionnel actuellement mis en place à ce sujet a dévolu au Ministère de l'Administration territoriale et de la Décentralisation la tutelle des communes. Ce ministère est censé assumer la responsabilité de l'exécution de la décentralisation en mettant en place les organes communaux, en formant les élus et agents municipaux, en affectant le personnel compétent dans le cadre de l'assistance de l'Etat aux services municipaux, en contrôlant la gestion municipale. La CND et l'Association des maires du Burkina Faso (AMBF) sont des instruments conçus pour aider dans cet effort de décentralisation. Ainsi, on note que « La décentralisation consacre le droit des collectivités territoriales ou collectivités locales à s'administrer librement et à gérer des affaires propres en vue de promouvoir le développement à la base et de renforcer la gouvernance locale » (les textes d'orientation de la décentralisation du Burkina Faso, 1998 ; 10). Pour ce faire, le renforcement des ressources humaines des municipalités est bien inscrit dans les moyens d'autonomisation des communes et cela mérite d'être soutenu au-delà des simples initiations aux fonctions essentielles.

En effet, si les communes sont censées assumer des pouvoirs au niveau politique et économique et si elles doivent participer au renforcement des capacités de leurs populations, il est clair qu'elles ont besoin d'une véritable expertise en matière de formation et en matière de gestion des questions essentielles du développement. Cela suppose l'existence de cadres en gestion, en économie du développement, en formation et en éducation. Cette dimension est essentielle mais n'est malheureusement pas encore prise en compte dans les politiques de renforcement des capacités des communes.

Outre les communes, les services étatiques et le secteur privé sont tous autant concernés par la nécessité du renforcement des capacités. A cet égard, il ne s'agit pas de parler simplement en termes de diplômés mais de personnes ressources fonctionnelles dans le cadre de la conception, la planification et de la gestion d'un ensemble complexe de données relatives au développement dans tous ses aspects.

La scolarisation et le renforcement des capacités

La scolarisation renvoie bien sûr à l'éducation assurée par le système scolaire dont on sait qu'il est un héritage de la période coloniale même si l'on a tenté de l'adapter à nos contextes de pays indépendants.

Il n'est pas utile de revenir ici sur l'appréciation mitigée de l'efficacité interne de l'enseignement au Burkina Faso. Nous attendons de voir si les spécificités du PDDEB vont apporter des solutions aux problèmes ressentis.

Si on se situe dans le cadre de l'efficacité externe de l'école, en dehors de l'enseignement technique et professionnel encore marginal dans le pays, l'appréciation est encore plus sévère car l'école ne prépare pas à une réelle insertion professionnelle avant l'université. L'ouvrage de Marc PILON et Yacouba YARO¹ fait le point des critiques du système à cet égard et des tentatives de réorganisation visant à combler cette lacune. Il n'empêche que le problème demeure et est de plus en plus ressenti face aux grands défis du développement.

Au-delà de ces appréciations peu élogieuses du système éducatif burkinabè, on peut noter que de manière générale, la scolarisation semble favoriser une ouverture d'esprit, l'adoption de comportements adéquats en matière de santé, de population, ... ce qui rejoindrait dans un certain sens les conditions nécessaires à toute action en faveur du développement. Par exemple, comme le notait HAQ (1993)² ainsi que BOMMIER et SHAPIRO (in Marc PILON et Yacouba YARO, op. cit.), les jeunes générations bénéficient grandement

¹ Marc PILON et Yacouba YARO (2001). La demande d'éducation en Afrique, état des connaissances et perspectives de recherche. Réseau sur la famille et la scolarisation en Afrique (FASAF). Union pour l'étude de la population africaine (UEPA).

² HAQ, K. Unicef. 1993. Discours prononcé à la Conférence Panafricaine sur l'Éducation des filles, Ouagadougou, 28 mars - 2 avril 1993.

d'une éducation de leurs parents comparativement à ceux dont les parents n'ont pas été scolarisés. Cela se manifeste au niveau des moyens de production ou dans l'éducation même des enfants ; on comprend dès lors que ces auteurs insistent sur le fait que ce bénéfice est nettement supérieur lorsque le parent scolarisé est la mère. Les femmes interviennent énormément dans la production des biens et des services dans nos pays. Elles sont, plus que les hommes, responsables de l'éducation des enfants en termes de soins primaires (hygiène, alimentation, prime socialisation, suivi scolaire) ; la qualité de leur intervention dans la gestion quotidienne de la famille ou dans l'éducation des enfants est donc nettement améliorée lorsqu'elles ont été à l'école. Tous ces gains dus à l'école dépassent le simple cadre de la famille pour enrichir toute la nation (KING and HILL, 1991)³. En somme, cela signifie que l'aspect IEC relevé initialement comme importante composante de l'éducation pour le développement est assez encrée dans le processus de scolarisation même si elle n'est que sous-jacente au programme d'enseignement explicitement développé. Elle peut bien sur être renforcée.

Aussi et pour notre propos, les lacunes au niveau scolaire renvoient-elles surtout, outre la démocratisation de l'éducation, à la question de l'efficacité interne (taux de réussite) et à l'efficacité externe en son aspect lien formation-emploi. Autant les approches pédagogiques que les programmes développés à l'école peuvent expliquer cette situation.

La formation des formateurs est aussi en règle générale déclarée insuffisante tant en quantité qu'en qualité et sur un terrain de motivation peu affirmée (problème du niveau des émoluments, des conditions difficiles de travail, etc.). C'est dire que les mauvaises performances du système éducatif burkinabè trouvent en partie leurs causes dans l'état d'esprit dans lequel les enseignants travaillent.

Si l'on tient compte des axes de priorité que nous avons retenus comme devant être ceux du renforcement des capacités des populations pour le développement, on peut dire que des ajustements sont à faire nécessairement dans l'organisation de notre système éducatif afin qu'il puisse répondre au soucis du développement. A ce titre, le système des Centres d'éducation de base non formelle (CEBNF) peut servir de source d'inspiration, même si ces centres, peu soutenus financièrement et matériellement n'ont pas encore entièrement répondu aux attentes des populations. Les CEBNF s'adressent en effet aux jeunes non scolarisés ou déscolarisés de 10 à 15 ans. En alliant alphabétisation en langue nationale à apprentissage professionnel ainsi qu'à éducation-sensibilisation à la vie de citoyen, ces centres visent l'acquisition par les

³ KING, E. M. and HILL, M. A. 1991. *Women Education in Developing Countries : Barriers, Benefits and Policy*. John Hopkins University Press.

jeunes de compétences instrumentales de base en langues nationales et en français, ainsi que de savoir-faire et de savoir-être utiles à la vie. La pratique de l'agriculture, de l'élevage et de l'artisanat y est envisagée. Les ajustements du système formel se situeraient donc aux niveaux suivants :

- lier scolarisation et production afin de faciliter un certain auto-financement de l'école et également favoriser un pré-apprentissage professionnel des apprenants pour les besoins de leur insertion socio-professionnelle future ;
- valoriser la fonction enseignante en améliorant les conditions de travail des enseignants et des élèves en assurant une formation complète et efficace, en motivant d'une façon ou d'une autre ces enseignants ;
- hisser les investissements financiers à la hauteur des ambitions exprimées. En effet, ce n'est pas au niveau des ambitions et de la reconnaissance officielle de l'importance de l'éducation que le problème de l'école burkinabè se pose. En réalité, le problème se trouve au niveau de l'acceptation de l'intérêt de l'investissement dans ce secteur. Pour un pays aux ressources limitées, tous les secteurs sont prioritaires et on est souvent tenté d'investir dans les secteurs aux retombées immédiates plutôt que dans l'éducation. En fait donc, c'est la conscience et la volonté d'investir dans l'éducation malgré ses effets à long terme qui doivent être soutenues. Il s'agit donc bien de hisser et de maintenir le niveau des investissements financiers au bénéfice de l'éducation à un niveau égal aux ambitions exprimées.

Les projets de développement et la logique du renforcement des capacités des populations et des institutions

Le Burkina Faso a beaucoup de projets ou programmes qui, à l'image des ONG, œuvrent dans le domaine du développement social et économique du pays. Mais, dans quelle mesure ces programmes ou projets intègrent-ils le renforcement des capacités dans leurs activités ?

Edouard V. K. JAYCOX (1992) traitant des défis du développement en Afrique souligne que le renforcement des capacités est le « maillon manquant » des plans et stratégies de développement en Afrique subsaharienne. Ainsi par exemple, il écrit que « ... le renforcement des capacités locales – qualification, connaissances et institutions ne figuraient jamais au premier plan des approches envisagées » (p. 59). Dans son argumentation, il cite une étude prospective à long terme de la Banque mondiale de 1989 (*L'Afrique subsaharienne : de la crise à une croissance durable*) qui, déplorant également la faiblesse de la prise en compte des capacités humaines et institutionnelles dans les différents secteurs de développement, préconisait « un réexamen en profondeur des stratégies d'assistance technique en Afrique et l'intensification des investissements dans les ressources humaines et les institutions

locales ». Ces ouvrages datent d'une dizaine d'années et on est tenté de se demander si, à l'heure actuelle, les choses ont changé.

Pour tenter de répondre à une telle question, nous nous sommes intéressée à des projets de développement pour voir dans quelle mesure ils accordent une place à la formation ou au renforcement des capacités des acteurs. Nous n'avons considéré que des projets relevant du Ministère de l'économie et des finances d'antan et qui ne sont pas spécifiquement consacrés à la formation. Pour ce travail, nous nous sommes largement inspirée du document intitulé : Structures et actions économiques, les projets rattachés aux ministères sur le plan économique et social, les grandes réalisations, perspectives, 2002-2003⁴. Les informations relatives aux différents projets en sont tirées.

– Le Projet d'appui aux micro-entreprises rurales (PAMER)

C'est un projet qui vise « à accroître et à diversifier les revenus des populations rurales de la zone du projet grâce à la promotion des micro-entreprises rurales non agricoles » (p. 24). Ce projet a trois composantes : le renforcement des capacités locales, l'appui technique aux micro-entreprises rurales (MER) et la facilitation de l'accès au crédit pour les MER. Dans ce projet, la composante renforcement des capacités est bien présente et se fait à travers des actions de sensibilisation et de conscientisation à tous les niveaux, la formation des bénéficiaires du projet ainsi que du personnel du PAMER et des institutions partenaires. Enfin, l'accompagnement et l'élaboration d'outils pédagogiques pour la promotion des micro-entreprises rurales sont également des actions relevant de cette composante. Il nous est impossible de définir la place qu'occupe cette composante dans le projet en termes budgétaires.

– Le Projet d'appui au renforcement de la gouvernance économique (PRGE)

Ce projet a pour but d'« appuyer le gouvernement de façon coordonnée avec les autres partenaires au développement, en vue d'améliorer la gouvernance économique afin d'assurer un environnement politique et économique approprié à la lutte contre la pauvreté et au renforcement du Développement humain durable (DHD) » (p. 28). Dans l'organisation de ce projet, le renforcement des capacités occupe une bonne place à travers deux cellules de renforcement des capacités, l'une pour l'ex Ministère de l'économie et des finances (MEF) et l'autre pour l'ex Ministère de l'emploi, du travail et de la sécurité sociale (METSS) au niveau respectivement des axes 2 (pilote économique et gestion de l'aide) et 3 (observatoires sur la pauvreté et le DHD et sur l'emploi et la formation professionnelle). On peut du reste constater

⁴ Burkina Faso, Ministère de l'économie et des finances, Structures et actions économiques, les projets rattachés aux ministères sur le plan économique et social, les grandes réalisations, perspectives, 2002-2003.

que le renforcement des capacités dans ce projet vise un haut niveau d'expertise pour les agents de ces ministères dans la perspective d'accroître leur capacité de pilotage des stratégies économiques et d'appréhension des questions de pauvreté, de formulation de politiques et d'utilisation des observatoires.

– Le Programme de réduction de la pauvreté au niveau communal (PRPC)

Le PRPC se fonde sur la dynamique du processus de décentralisation auquel il apporte un appui par le renforcement de l'assistance à la maîtrise d'ouvrage des communes. Son objectif global est de contribuer à la réduction de la pauvreté au niveau communal et ses objectifs spécifiques sont : i) renforcer les capacités institutionnelles et financières des populations et des communes ; ii) améliorer l'accès aux services sociaux de base.

Pour atteindre ces objectifs, trois composantes sont mises en œuvre : le renforcement des capacités des populations et des institutions, le fonds de développement comprenant le volet infrastructure et le volet micro-crédit et enfin la composante gestion du programme. Si le renforcement des capacités des populations renvoie essentiellement aux diverses formes de formation, le renforcement des institutions renvoie non seulement à des formations mais également à des appuis en personnel et en matériel.

Par ailleurs, le programme renvoie à la conception de politiques et plans de développement ou encore à la structuration de services essentiels (services d'état civil et domanial). Là encore, on peut se réjouir que le renforcement des capacités des acteurs n'ait pas été occulté comme facteur important du développement local.

– Le Programme d'appui aux initiatives communautaires de base pour la lutte contre la pauvreté (PAICB/LCP)

La raison d'être de ce programme est essentiellement le renforcement des capacités des organisations communautaires de base, des services techniques au niveau national et provincial, des ONG nationales par des formations appropriées aux méthodologies d'auto-promotion et de développement participatif.

– Les différents projets de développement local (Zoundwéogo, Komandjari, à l'Est, Sanmatenga, Oudalan, ...) ont dans leur préoccupation le renforcement des capacités des acteurs du développement local (populations, services décentralisés, ...).

Bien souvent, l'approche genre est utilisée dans la conception des projets, dans la mesure où l'on sait que la pauvreté est plus prononcée dans la population féminine et que la réduction de la pauvreté féminine a un impact positif

plus direct sur les conditions de vie de la famille que celles de l'homme (HAQ, 1993). Nous n'allons toutefois pas nous centrer sur cette question particulière parce que notre propos est plus général.

En réalité donc, lorsqu'on observe le montage des projets et programmes de développement (PNGT, PRPC, PAMER, ...), toutes prévoient dans leurs objectifs le renforcement des capacités tant des populations que des institutions centrales, déconcentrées ou décentralisées. C'est dire qu'il est unanimement reconnu que rien d'efficace et de durable n'est possible sans une bonne qualification des ressources humaines. A cet égard, on peut dire, en référence au constat de Edouard V. K. JAYCOX ci-dessus cité, que les choses ont sans doute positivement changé depuis lors. Même si nous ne pouvons rien affirmer sur la manière dont ces volets sont gérés, on constate que des lignes budgétaires plus ou moins importantes sont généralement consacrées pour des actions de formation, d'encadrement, de sensibilisation, etc.

Il convient cependant de regarder les choses de très près pour se convaincre que du chemin reste à faire en vue d'une valorisation franche du renforcement des capacités humaines dans le cadre de la gestion du développement. En effet, il arrive que les budgets alloués à ces volets soient en deçà des besoins du terrain et bien en deçà des objectifs qui lui sont assignés ou encore parfois dilués dans l'exécution des autres volets desdits projets d'une manière telle qu'à l'exécution, la prise en compte des formations se fait de façon mitigée. La volonté affichée au niveau financier dont nous avons fait cas plus haut n'existe franchement dans les projets de développement que lorsque ceux-ci sont consacrés exclusivement au renforcement des capacités des ressources humaines (cas des projets éducation ou encore du PAICB/LCP à la base). Dès lors que l'on a affaire à un projet plus global de développement avec un volet formation, l'assurance que la portion du budget qui lui est consacrée soit à la hauteur de l'importance qui lui est explicitement reconnue n'est pas du tout garantie comme en témoigne l'exemple ci-dessous.

Un des nombreux projets de lutte contre la pauvreté intervient dans une quinzaine de communes du Burkina Faso en s'appuyant sur le processus de décentralisation qu'il essaye de renforcer. Ce projet accorde une grande place au renforcement des capacités que ce soit des populations ou des institutions, notamment communales.

Dans sa composante renforcement des capacités des populations, le projet insiste sur les activités d'IEC / plaidoyer dans chacune des communes cibles avec de grandes ambitions. Ces campagnes d'IEC ont pour but de mobiliser les populations en vue du développement participatif et s'articulent autour des quatre principaux problèmes de population renvoyant aux plaidoyers suivants :

- IEC/Plaidoyer population-développement, lutte contre la pauvreté, méthode participative ;

- IEC/Plaidoyer pour la gestion rationnelle de l'environnement ;
- IEC/Plaidoyer pour la promotion de la femme ;
- IEC/Plaidoyer décentralisation.

Il est évident que ces thèmes sont pertinents et importants en matière de développement, notamment de développement participatif dans le contexte de la décentralisation. Dans la mise en œuvre, le projet doit utiliser des consultants pour exécuter ces campagnes d'IEC/plaidoyer. Le budget du projet prévoit 2 500 000 F CFA pour chaque plaidoyer et pour l'ensemble de ses 15 communes cibles. Il est normalement prévu que ces activités soient exécutées par des consultants recrutés sur la base d'une consultation restreinte. Au contact avec les consultants, on se rend compte que le budget prévu ne permet d'exécuter, pour une certaine efficacité, qu'un plaidoyer dans une seule commune. Aussi en arrive-t-on à tenter, avec ce petit budget, un « saupoudrage » dans toutes les communes.

Dans le même ordre d'idée, on peut évoquer un autre exemple éloquent : un des aspects les plus importants du volet renforcement des capacités des populations du même projet est la Formation technique et professionnelle (FTP). Les populations comptent énormément sur cet aspect et leurs besoins en matière de formation technique et professionnelle sont immenses. Des services de consultants doivent être également utilisés pour exécuter ces activités. Les objectifs poursuivis par ces formations tels que définis dans le programme sont les suivants :

- munir les populations de technologies appropriées pour l'entrée dans la vie active ;
- renforcer ou améliorer les savoir-faire professionnels de personnes désireuses d'accroître leur performance et la rentabilité de leurs activités ;
- favoriser le développement de l'entreprise locale ;
- soutenir l'activité commerciale dans les communes.

Dans ce cas précis, le montage du projet n'a cependant prévu aucune ligne budgétaire spécifique à la formation technique et professionnelle. Les concepteurs du projet ont tout simplement décidé qu'il fallait l'envisager dans le budget de la formation des bénéficiaires de micro-crédits, ceux-ci devant être encadrés en gestion de micro-entreprises. Que les budgets de ces deux activités soient fondus n'est pas en soi une mauvaise chose, d'autant plus qu'après la FTP, on peut être orienté vers le micro-crédit. Ce qui par contre est décevant, c'est que le budget formation des bénéficiaires de micro-crédits est de 17 000 000 F CFA chaque année pour l'ensemble des communes du projet. Il est évident que ce budget est insuffisant même s'il ne s'agissait que de l'encadrement des bénéficiaires de micro-crédits en gestion seulement (sans parler de FTP). Là encore, on peut se rendre compte que des espoirs sont déçus.

On peut néanmoins se réjouir quelque peu du fait que l'alphabétisation des populations de ce projet bénéficie d'un budget plus conséquent, même s'il ne peut permettre de combler une bonne partie des besoins de terrain. On n'hésite cependant pas à le ronger pour combler certains déficits çà et là, ce qui témoigne aussi d'une considération mitigée à l'endroit de la formation.

En ce qui concerne le renforcement institutionnel, ledit projet l'a pris en considération à travers le recrutement de personnel pour les communes et de certains experts de courte durée pour des activités ponctuelles dans certains services. Il renforce également les municipalités et certains services étatiques en matériels, mobiliers, fournitures, etc. Il prévoit aussi des formations pour les élus, des agents communaux et les personnels de certains ministères partenaires. A cet égard, c'est sans étonnement que l'on se rendra compte que la portion congrue en matière de budget dans ce cadre revient à la formation (comparativement au renforcement en matériel) qui est encore obligée de faire d'importantes restrictions pour rester dans l'enveloppe prévue.

Restons toutefois nuancée pour dire qu'il est également possible que les concepteurs de ce projet n'aient pas pris toute la mesure du coût réel des activités de formation au regard des objectifs planifiés. Cela, du reste, ne serait pas non plus excusable au regard de l'importance et de la précision méthodologique qui doivent présider au montage d'un programme ou projet de développement.

Conclusion

En matière de renforcement et de qualification des ressources humaines, si un changement positif est perceptible dans le montage de projets et programmes de développement, notamment par la reconnaissance de l'importance de cette question et par les efforts dans l'allocation de ressources budgétaires, du chemin reste à faire pour la mise à disposition de fonds à la hauteur des objectifs définis. Cela est d'autant important que c'est dans le cadre des projets et programmes de développement que l'opportunité est effectivement offerte de lier directement l'éducation et la formation au développement ; c'est là que l'agencement éducation/développement devrait s'opérer de manière plus pertinente et plus efficiente.

Suite aux efforts faits par les bailleurs et les opérateurs pour prendre en compte la question du renforcement des capacités des ressources humaines, un effort supplémentaire doit être fait pour que ce secteur soit budgétisé à la hauteur de l'importance qui lui est unanimement reconnue. De cette manière et avec la qualification des ressources humaines par le biais du système éducatif formel ou non formel, le Burkina Faso pourra récupérer la responsabilité de la conception et de la gestion de son développement. C'est à ce prix et pour aller dans le même sens que JAYCOX (1992), que le pays disposerait

d'un grand nombre d'analystes critiques des grandes orientations politiques ou économiques et de gestionnaires de haut niveau qui seraient à même de guider le pays à travers les aléas économiques auxquels il faut faire face continuellement. Il pourrait ainsi se passer des experts qui lui sont souvent imposés par les bailleurs ou tout au moins être mieux outillé pour apprécier l'adéquation de leurs interventions pour le pays.

Au demeurant, il appartient peut-être aussi aux spécialistes des questions d'éducation de s'investir davantage dans la sensibilisation des décideurs pour que ces changements s'opèrent. Il leur appartient sans doute aussi de s'insérer dans le tissu des politiques et actions de développement pour tenter de changer les choses de l'intérieur.

Bibliographie

Burkina Faso, 1998. Les textes d'orientation de la décentralisation (TOD) du Burkina Faso, Ouagadougou, 128 p.

Ministère de l'économie et des finances, 2003. Structures et actions économiques, les projets rattachés aux ministères sur le plan économique et social, les grandes réalisations, perspectives, 2002-2003, Ouagadougou, 288 p.

Fonds africain de développement (FAD), 1998. Rapport d'évaluation, Programme de réduction de la pauvreté au niveau communal. Ouagadougou, 58 p.

Gouvernement du Burkina Faso, 2001. Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté. Ouagadougou, 90 p.

HAQ, K. Unicef. 1993. Discours prononcé à la Conférence Panafricaine sur l'Éducation des filles, Ouagadougou, 28 mars - 2 avril 1993.

JAYCOX Edouard V. K., 1992. Les défis du développement de l'Afrique. Banque Mondiale, USA, 226 p.

KING, E. M. and HILL, M. A., 1991. Women Education in Developing Countries : Barriers, Benefits and Policy. John Hopkins University Press, World Bank, 354 p.

PILON Marc et YARO Yacouba (2001). La demande d'éducation en Afrique, état des connaissances et perspectives de recherche. Réseau sur la famille et la scolarisation en Afrique (FASAF). Union pour l'étude de la population africaine (UEPA), Dakar, 221 p.

Troisième partie

**Accès à la scolarisation :
déterminants et disparités**

De la campagne à la ville, constances et différences dans les déterminants de la scolarisation des enfants au Burkina Faso

Jean-François KOBIANÉ*

« Aujourd'hui encore, de hauts responsables de l'éducation croient qu'on planifie l'éducation pour tous comme on régularise le lit d'un fleuve ou comme on élimine la fièvre jaune. Quand bien même le théâtre et le concert seraient gratuits, les éléments socio-économiques les moins favorisés ou les plus pauvres de la population s'y rendraient-ils en nombre suffisant pour remplir les salles ? L'offre seule ne suffit pas ; il est indispensable de se pencher aussi sur la question de la demande ».

(Hallak, 1994, p. 25)

Introduction¹

Le rôle de l'éducation dans le processus de développement est unanimement reconnu de nos jours : impact sur les évolutions démographiques mais aussi impact sur la productivité (CALDWELL, 1980 ; Banque mondiale, 1995 ; Nations Unies, 1995 ; LLOYD *et al.*, 2000). La question est plutôt de savoir comment arriver à une amélioration substantielle des taux de scolarisation, notamment dans des pays africains comme le Burkina Faso où seulement un enfant d'âge scolaire sur trois fréquente l'école primaire². Faut-il continuer à se focaliser sur l'offre scolaire ? Ne faut-il pas de plus en plus accorder un intérêt plus grand à la demande ?

Du point de vue de la politique éducative ou plus largement de la politique gouvernementale, la réalisation d'un objectif donné de scolarisation à une date ou sur une période donnée, dépend non seulement des moyens financiers qui pourraient être déployés en vue de la construction d'écoles, de l'achat d'équipements scolaires, de la formation (et par la suite du paiement) du personnel enseignant, mais aussi et avant tout du nombre d'enfants potentiellement concernés (conformément aux tranches d'âge officielles) par la scolarisation à cette date. Ce nombre dépend directement de l'accroissement naturel récent

* Démographe, Institut supérieur des sciences de la population (ISSP) – Université Ouagadougou.

¹ Ce texte reprend quelques uns des principaux résultats d'une thèse de doctorat soutenue en août 2002 à l'Institut de démographie de l'Université catholique de Louvain (Belgique).

² Pour l'année 2000, l'annuaire statistique du Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation donne un taux net de scolarisation au primaire de 33 % pour les 7-12 ans.

de la population. Plus la croissance démographique est élevée, plus la demande potentielle de scolarisation (donc le nombre d'enfants scolarisables) sera importante. Par conséquent, plus la demande potentielle est élevée, plus l'investissement démographique (pour reprendre l'expression ancienne de A. SAUVY, 1966) dans le domaine de l'éducation sera important.

Mais si de bonnes prévisions de l'offre éducative sont nécessaires, en tenant compte de la croissance de la population scolarisable et des contraintes budgétaires, elles ne suffisent évidemment pas à entraîner un engouement des ménages vis-à-vis de l'école ou du système scolaire. Il semble que les familles et les ménages décident d'envoyer ou pas leurs enfants à l'école non seulement en fonction de la disponibilité et de la qualité des institutions scolaires, mais aussi et peut-être avant tout, en fonction d'autres facteurs de natures très diversifiées qui relèvent de leurs caractéristiques culturelles, sociales, économiques et démographiques.

Les travaux sur les déterminants de la scolarisation des enfants au Burkina Faso (DACHER, 1977 ; DAMIBA, 1978 ; DELMAS-SOULIÉ, 1981 ; SANOU, 1988 ; ADJIBADÉ, 1989 ; SOMÉ, 1994 ; YARO, 1994 et 1995 ; SANOU, 1995 ; GÉRARD, 1998 ; KABORÉ *et al.*, 2003, etc.) restent dominés par deux thématiques souvent liées : d'une part la problématique de la sous-scolarisation des filles et, d'autre part, le rôle des facteurs sociaux et culturels dans l'explication de cette sous-scolarisation féminine. Ces travaux portent également, dans une large majorité, sur le milieu rural, lieu par excellence des représentations et des rapports sociaux discriminatoires envers les filles. Sans toutefois nier l'importance des facteurs socio-culturels, une meilleure appréhension des déterminants de la demande scolaire implique une approche globale, c'est-à-dire la prise en compte aussi bien des facteurs socio-culturels que des facteurs économiques et démographiques.

Ce texte s'inscrit dans cet axe analytique ; il a pour objectif d'identifier et de hiérarchiser les facteurs de la fréquentation scolaire en faisant ressortir non seulement les différences rurales/urbaines mais aussi les différences entre garçons et filles. Le texte est structuré en deux parties : la première aborde les aspects méthodologiques tandis que la seconde est consacrée aux principaux résultats de la recherche.

Éléments de méthodologie

Données

Les données utilisées proviennent de l'enquête prioritaire : étude sur les conditions de vie des ménages au Burkina Faso » (EP1) réalisée entre octobre 1994 et janvier 1995 par l'Institut National de la Statistique et de la

Démographie (INSD). Cette enquête qui a concerné 8 642 ménages a bénéficié du concours financier de la Banque mondiale, de la BAD, du PNUD et du Gouvernement burkinabé.

Le principal apport de l'Enquête Prioritaire tient à la diversité des thèmes abordés (questionnaire comportant treize sections au total) offrant ainsi la possibilité d'approcher plusieurs dimensions des facteurs explicatifs de la demande scolaire. Toutefois, n'ayant pas été réalisée pour l'étude spécifique de la demande scolaire, elle comporte certaines limitations quant à l'analyse des déterminants de la scolarisation : par exemple, on ne sait rien des enfants du chef de ménage vivant ailleurs dans d'autres unités résidentielles, on ignore les motifs de présence des membres extérieurs au noyau familial de base, les informations sur l'investissement scolaire concernent l'ensemble du ménage et non chaque enfant pris individuellement, la dimension temporelle (approche longitudinale) n'intervient pas puisqu'il s'agit de données transversales... Malgré ces limitations, l'exploitation secondaire de ces sources de données³ permet de mettre en lumière quelques enseignements sur les facteurs de la scolarisation.

Groupe d'âge considéré

Compte tenu du très faible niveau de la scolarisation au primaire au Burkina Faso, nous nous intéressons au groupe d'âge d'enfants susceptibles de se trouver à ce niveau du système d'enseignement. Les statistiques officielles considèrent généralement le groupe d'âges des 7 à 12 ans comme la population scolarisable au primaire, ce choix étant justifié par le fait que l'âge officiel d'entrée à l'école au Burkina Faso est de 7 ans et que l'enseignement primaire comporte six années d'études. Pour notre part, nous considérerons un groupe d'âge plus large, à savoir 6 à 14 ans. De plus en plus d'enfants entreraient à l'école avant l'âge officiel. En considérant une limite d'âge inférieure de la population scolarisable en deçà de l'âge officiel, on peut apprécier le niveau de fréquentation à cet âge et analyser les différences sexuelles de cette « entrée précoce ». Par ailleurs, c'est à partir de 11-12 ans, que les sollicitations des jeunes filles dans les activités domestiques seraient importantes. En considérant une limite d'âge supérieure à 12 ans, on peut mieux mettre en évidence les schémas différentiels suivant le sexe.

³ C'est la démarche à la base de la mise en place du réseau de recherche Famille et Scolarisation en Afrique (FASAF) qui, sans toutefois exclure la réalisation d'études spécifiques sur la scolarisation, a pour objectif, entre autres, de promouvoir la valorisation des sources de données secondaires (recensements, enquêtes socio-économiques et démographiques) (CEPED-UEPA-UNESCO, 1999 ; PILON et YARO, 2001).

Variables

Treize variables interviennent dans la présente étude : sept variables démographiques (le sexe et le statut familial de l'enfant, le sexe et la situation matrimoniale du chef de ménage, la taille, la structure familiale et le profil démographique du ménage), deux variables économiques (le niveau de vie du ménage et le mode de production) trois variables socio-culturelles (le niveau d'instruction, la religion et l'ethnie du chef de ménage) et enfin un indicateur de la disponibilité de l'offre scolaire, à savoir la distance moyenne à l'école primaire la plus proche.

Il convient de donner quelques précisions d'ordre méthodologique sur la construction de certains indicateurs : il s'agit du profil démographique du ménage, du niveau de vie du ménage, du mode de production et de la distance moyenne à l'école primaire la plus proche⁴.

Le profil démographique du ménage est un indicateur synthétique des caractéristiques démographiques du ménage : à partir des scores factoriels d'une Analyse de Correspondances Multiples (ACM) appliquée à l'ensemble des caractéristiques démographiques du ménage et du chef de ménage, nous avons procédé à une classification des ménages en trois grands profils. Le profil 1 est caractérisé par des ménages monogames de petite taille⁵, le profil 2 est celui des ménages élargis et de grande taille et enfin le profil 3 comprend des ménages ayant des traits extrêmes : de très petite taille (moins de 6 personnes) ou de très grande taille (plus de 15 personnes). Ce profil 3 comprend une forte proportion de ménages monoparentaux dirigés par des femmes.

Le niveau de vie du ménage est un indicateur de pauvreté monétaire basée sur les dépenses annuelles de consommation du ménage. Le choix des dépenses de consommation se justifie par le fait que les dépenses totales du ménage au cours d'une année sont une meilleure mesure du revenu permanent du ménage que le revenu annuel lui-même, plus sujet à fluctuations et plus difficile à obtenir de manière fiable (KOZEL, 1990 ; De VREYER, 1993 ; RAVALLION, 1996). Nous avons opté pour une approche relative de la pauvreté, notamment celle basée sur les quintiles. Avec les quintiles, les ménages sont répartis en cinq classes regroupant chacune 20 % de l'effectif total : les 20 % en bas de l'échelle (1^{er} quintile) correspondent à « l'extrême pauvreté » alors que les 20 % en haut de l'échelle (5^e quintile) sont considérés comme étant « très riches » ou « très nantis ». Entre ces deux extrêmes, il y a les « pauvres » (2^e quintile) la classe intermédiaire (3^e quintile) et les « riches » (4^e quintile) (KUSNIC et DA VANZO, 1982 ; GILLIS *et al.*, 1990 ;

⁴ Pour plus de détails sur la construction de ces indicateurs, voir KOBIANÉ (2002).

⁵ Le ménage de petite taille est compris ici comme un ménage comptant moins de dix personnes.

Burkina Faso, 1996, KOBIANÉ, 1998 et 2002). Cependant, compte tenu des contraintes de faibles effectifs lorsqu'on procède à des analyses plus fines par milieu de résidence et suivant le sexe des enfants, nous avons finalement retenu trois classes de statut économique : les « pauvres » (les 40 % en bas de l'échelle de niveau de vie), la classe intermédiaire (les 20 % au centre de la distribution de niveau de vie) et les « nantis » (les 40 % au sommet de l'échelle).

Le mode de production est un indicateur construit à partir du type de profession, du statut dans la profession et de la possession ou non d'une entreprise familiale par le ménage. Compte tenu des différences rurales/urbaines dans la structure de l'activité économique, les modalités de l'indicateur de mode de production varient d'un milieu d'habitat à un autre.

La distance à l'école primaire a été construite à partir de deux questions de la section 9 « accès aux services sociaux de base les plus proches » du questionnaire de l'EP : « combien de temps faut-il pour se rendre au service le plus proche ? » et « par quel moyen ? » (à pied, à bicyclette, à motocyclette, en automobile ou autre moyen). Moyennant quelques hypothèses sur la distance moyenne qu'on pourrait parcourir en une heure par chacun des moyens de déplacement, on obtient par la relation qui lie la vitesse à la distance et au temps la distribution de cette variable. Le tableau I confirme un résultat déjà bien connu, celui de la concentration des infrastructures scolaires en milieu urbain. En effet, en milieu rural, 65 % des enfants sont à plus de 5 km d'une école primaire (24 % à 6-15 km et 41 % à plus de 15 km). A l'opposé, 57 % des enfants dans les « autres villes » et 61 % à Ouagadougou sont à une distance de moins de 2 km d'une école primaire.

Tableau I. Répartition des enfants de 6-14 ans suivant la distance moyenne qui les sépare de l'école primaire la plus proche. Burkina Faso 1994-95.

Distance moyenne à l'école primaire	Milieu de résidence			Ensemble
	Rural	Autres villes	Ouagadougou	
< 2 km	14	57	61	20
2-5 km	21	27	33	22
6-15 km	24	15	5	24
> 15 km	41	1	1	34
Total	100	100	100	100
(Effectif)	(12685)	(2271)	(2234)	(17190)

Méthode statistique et démarche d'analyse

Nous étudions les déterminants de la fréquentation scolaire au moment de l'enquête, plus précisément la probabilité qu'un enfant fréquente ou non l'école en 1994-1995, année scolaire de référence. La variable à expliquer est donc

dichotomique (1 si l'enfant fréquente l'école et 0 si l'enfant ne fréquente pas l'école) et l'une des méthodes de régression adaptées à l'analyse de telles variables est la régression logistique (ou modèle logit). Les variables explicatives quant à elles peuvent être catégorielles ou continues. Toutes les variables utilisées dans cette étude sont catégorielles ou rendues telles. Lorsque les variables sont catégorielles, le coefficient utilisé ici, appelé rapport des chances ou rapport des cotes, s'interprète en termes d'écart par rapport à une modalité (ou catégorie) de référence, choisie par l'analyste. Par exemple, en considérant la catégorie « pauvres » comme la catégorie de référence, on analyse les chances de fréquenter l'école d'un enfant de la catégorie « intermédiaire » et d'un autre de la catégorie « nantis » par rapport à un enfant de la catégorie « pauvres ». La catégorie de référence étant supposée présenter la valeur 1, un rapport de chances supérieur à 1 (par exemple 1,20) signifie plus de chances de fréquenter l'école (20 % de chances en plus). À l'opposé, un rapport de chances inférieur à 1 (par exemple, 0,70) signifie moins de chances de fréquenter l'école (soit 30 % de chances en moins).

La démarche adoptée est progressive en ce sens que nous avons élaboré différents modèles allant d'un modèle de base où interviennent uniquement les variables démographiques (« modèle démographique ») à un modèle comprenant aussi bien les variables démographiques que les variables économiques (« modèle démo-économique »), puis un modèle « démo-économique et culturel », c'est-à-dire dans lequel interviennent en plus les variables culturelles et enfin, un modèle final dans lequel intervient l'ensemble des variables d'étude (« modèle démo-économique et culturel » + offre scolaire). Une telle démarche permet de contrôler les effets des différents types de variables et de mettre ainsi en évidence des phénomènes d'interactions entre déterminants de la fréquentation scolaire.

Chaque type de modèle a été réalisé pour chacun des trois milieux d'habitat : rural, « autres villes » (ou villes intermédiaires) et Ouagadougou. Dans chaque milieu de résidence, nous avons réalisé des modèles sur l'ensemble des enfants et sur la population des seuls enfants du chef de ménage, l'objectif d'une telle démarche étant de mettre en évidence certains résultats qui vont au-delà du statut familial de l'enfant. En outre, pour analyser les différences sexuelles dans les déterminants de la scolarisation, des modèles par sexe ont été construits.

Nous ferons ici l'économie de l'ensemble des résultats intermédiaires et mettrons davantage l'accent sur les principaux enseignements des modèles finaux⁶.

⁶ Pour plus de détails, voir Kobiané (2002).

Principaux résultats

La présentation des résultats est structurée en trois parties : tout d'abord, nous donnons une vision synoptique de l'importance de chaque variable explicative, ensuite nous abordons les différences rurales/urbaines dans les déterminants de la scolarisation pour les deux sexes réunis ; enfin, la troisième partie met l'accent sur les différences entre garçons et filles et leurs variations suivant le milieu d'habitat.

Hiéarchisation des variables suivant leur pouvoir explicatif⁷

La hiérarchisation des variables suivant leur pouvoir de prédiction (tableau II) met en évidence les variables les plus déterminantes ainsi que les différences rurales/urbaines dans l'importance de chaque facteur. Les chiffres en caractères gras dans le tableau II permettent d'identifier dans chaque milieu d'habitat les variables les plus déterminantes, c'est-à-dire celles qui occupent un rang inférieur à 6 (ce choix, bien qu'arbitraire, tient compte du nombre total de variables qui interviennent dans les modèles).

Tableau II. Hiérarchisation des variables suivant le pouvoir de prédiction dans le modèle global portant sur l'ensemble des enfants de 6-14 ans.

Variabiles	Rural	Autres villes Ouagadougou	Burkina Faso
Sexe de l'enfant	1	2	8
Sexe du chef de ménage	10	10	9
Situation matrimoniale du C.M	11	11	4
Taille du ménage	11	9	6
Typologie familiale	9	11	9
Profil démographique	11	4	6
Statut familial de l'enfant	8	5	1
Niveau de vie du ménage	6	3	2
Mode de production	2	1	3
Instruction du chef de ménage	7	11	5
Religion du chef de ménage	4	6	9
Ethnie du chef de ménage	4	7	9
Distance à l'école	2	9	9

Note : L'absence de certains rangs est due aux ex-æquos.

Au niveau de l'ensemble du Burkina Faso, il ressort que les variables démographiques ne jouent pratiquement pas sur la fréquentation scolaire au regard des rangs qu'elles occupent. Seul le sexe de l'enfant est déterminant (troisième rang), ce qui dénote de la prééminence des rapports sociaux discriminatoires dans la scolarisation des enfants.

⁷ Le pouvoir explicatif d'une variable est donné par la valeur du coefficient de corrélation partielle.

En ce qui concerne le rôle des variables économiques, le mode de production est la variable la plus déterminante (premier rang). Le niveau de vie du ménage occupe également une place de choix dans l'explication de la fréquentation scolaire puisqu'il vient en sixième position.

Les variables socio-culturelles, comme l'ont documenté nombre de travaux sur les déterminants de la demande scolaire en Afrique sub-saharienne (KOBIANÉ, 2001) jouent un rôle important dans l'explication de la scolarisation. L'ethnie, la religion et l'instruction du chef de ménage occupent ainsi respectivement les quatrième, cinquième et sixième rangs.

L'importance de la distance à l'école (deuxième rang au niveau de l'ensemble du pays) montre que l'expansion de l'offre scolaire reste encore un défi majeur dans la réalisation de l'Éducation Pour Tous.

Ces résultats au niveau de l'ensemble du pays sont très influencés par la situation en zone rurale compte tenu du très grand poids du milieu rural qui représente 84 % de la population burkinabé. L'examen des résultats suivant le milieu d'habitat est en ce sens nécessaire et permet de voir comment le processus d'urbanisation influe sur les facteurs de la demande scolaire.

En ce qui concerne les variables démographiques, il ressort comme nous l'avons observé au niveau de l'ensemble du Burkina Faso, quel que soit le milieu de résidence, elles sont globalement peu déterminantes. Cependant, il existe quelques exceptions :

- *le sexe de l'enfant* occupe le premier rang en milieu rural et le deuxième rang dans les « autres villes ». Avec l'urbanisation, les inégalités sexuelles de scolarisation tendent à diminuer, le sexe de l'enfant n'occupant plus que la huitième position à Ouagadougou. Si en milieu rural, un garçon a 2,2 fois la chance d'être scolarisé qu'une fille, dans la capitale, ce coefficient ne représente plus que 1,3 (tableau III) ;
- *la situation matrimoniale* du chef de ménage est une variable particulièrement déterminante dans la capitale où elle occupe le quatrième rang : un enfant dans un ménage polygame a 50 % de chances en moins d'être scolarisé qu'un autre dans un ménage monogame (tableau III) ;
- *le profil démographique du ménage* apparaît comme déterminant dans les villes intermédiaires (quatrième rang) et un peu moins dans la capitale (sixième rang). Dans les « autres villes », la différence entre les profils 1 et 2 n'est pas statistiquement significative, mais comme dans l'ensemble du pays le profil démographique 3 celui comprenant les femmes chefs de ménage offre plus de chances de fréquenter l'école que le profil 1 (ménages monogames de petite taille) ;
- *le statut familial de l'enfant* est un facteur important de la fréquentation scolaire en milieu urbain et son effet se renforce avec l'urbanisation. Il est de loin

la variable la plus déterminante à Ouagadougou avec un très fort pouvoir de prédiction (0,24) (tableau III). En milieu rural, il n'y a pratiquement aucune différence de scolarisation entre les enfants du chef de ménage et ceux d'« autres parents », alors que dans les « autres villes » et dans la capitale, un enfant d'un « autre parent » a respectivement 30 % et 80 % de chances en moins de fréquenter l'école qu'un enfant du chef de ménage. Plus le degré d'urbanisation est élevé, plus les besoins de main-d'œuvre domestique se font sentir (plus de femmes sont en effet amenées à s'investir dans le travail extérieur) et les enfants (particulièrement les filles, comme nous le verrons dans les modèles spécifiques par sexe) sont accueillis plus comme aides familiales que pour la scolarisation. Lorsque l'enfant n'a aucun lien de parenté avec le chef de ménage, il est quasi certain que sa présence est liée à une autre raison que la scolarisation : à Ouagadougou, un enfant non apparenté au chef de ménage a pratiquement deux fois moins de chances de fréquenter l'école qu'un enfant du chef de ménage (tableau III).

Tableau III. Effet des variables démographiques dans le modèle logistique global (ensemble des enfants de 6-14 ans, les deux sexes réunis)

Variables	Rapports de chances (e ^β)			
	Burkina Faso (N = 17 190)	Rural (N = 12 685)	Autres villes (N = 2 271)	Ouagadougou (N = 2 234)
I. Sexe du chef de ménage	[0,03]***	[0,01]	[0,02]	[0,00]
1. Homme	MR	MR	MR	MR
2. Femme	1,6***	1,3	1,6	1,3
II. Situation matrimoniale du chef de ménage	[0,01]*	[0,00]	[0,00]	[0,06]**
1. Monogame	MR	MR	MR	MR
2. Polygame	0,9*	1,0	0,9	0,5***
3. Veuf/veuve	0,8*	0,8	0,7	0,5
4. Célibataire	0,8	0,8	0,9	{0,7}
III. Caractère nucléaire ou élargi du ménage	[0,02]**	[0,02]*	[0,00]	[0,00]
1. Nucléaire	MR	MR	MR	MR
2. Élargi	1,2***	1,2*	1,1	1,1
3. Autre	1,1	0,9	0,9	2,2
IV. Taille du ménage	[0,02]***	[0,00]	[0,01]	[0,04]*
1. <= 5 personnes	MR	MR	MR	MR
2. 6-7 personnes	1,2*	1,1	1,2	1,4*
3. 8-9 personnes	1,5***	1,2*	1,7**	1,8**
4. 10-11 personnes	1,4***	1,2	1,6*	1,9**
5. 12-15 personnes	1,4***	1,2	1,7*	2,0**
6. >= 16 personnes	1,3**	1,2	1,4	1,7
V. Profil démographique du ménage	[0,01]	[0,00]	[0,06]***	[0,04]*
1. Profil démographique 1	MR	MR	MR	MR
2. Profil démographique 2	1,1	1,1	0,8	1,6**
3. Profil démographique 3	1,2*	1,1	1,6*	1,7*
VI. Sexe de l'enfant	[0,12]***	[0,14]***	[0,13]***	[0,03]*
1. Garçon	2,0***	2,2***	2,1***	1,3*
2. Fille	MR	MR	MR	MR
VII. Statut familial de l'enfant	[0,05]***	[0,03]***	[0,05]**	[0,24]***
1. Enfant du chef de ménage	MR	MR	MR	MR
2. Autre parent	0,8***	1,1	0,7**	0,2***
3. Non apparenté	0,3***	0,3***	0,8	0,04***

Note : [...] : Coefficient de corrélation partielle r ; MR : Modalité de référence ; Seuil de signification : *** : 1 % ; ** : 1 % ; * : 5 % ; {...} : Faible effectif (< 30)

Comme nous l'avons observé pour l'ensemble du pays, les variables économiques demeurent des facteurs importants de la fréquentation scolaire quel que soit le milieu d'habitat : le mode de production occupe le premier rang dans les villes intermédiaires comme dans l'ensemble du pays, le deuxième rang en milieu rural et le troisième rang dans la capitale. Mais les écarts de scolarisation en fonction du mode de production ont tendance à se rétrécir avec l'urbanisation : ils sont particulièrement élevés en milieu rural. Par ailleurs, le mode de production n'a pas la même signification d'un milieu à un autre : si être agriculteur avec une entreprise familiale est une situation favorable à la scolarisation des enfants en milieu agricole, par contre dans la capitale qui présente des niveaux de scolarisation très élevés, la situation d'enfant d'agriculteur est la moins favorable. Un enfant d'un agriculteur sans entreprise familiale et un enfant d'agriculteur avec entreprise familiale, en milieu rural, ont respectivement 2,3 et 3 fois plus de chance de fréquenter l'école qu'un enfant d'éleveur. Mais dans les campagnes comme dans les villes, c'est le salariat qui conduit à la meilleure scolarisation (tableau IV).

Quant au niveau de vie du ménage, son rôle augmente avec l'urbanisation (6^e rang en milieu rural, 3^e rang dans les « autres villes » et 1^{er} rang à Ouagadougou). Si la scolarisation croît avec l'urbanisation, on peut noter que le développement de l'économie marchande consécutive au processus d'urbanisation s'accompagne aussi d'un renforcement des inégalités d'accès à l'école lié à la classe sociale : alors qu'en milieu rural, un enfant d'un ménage nanti et un enfant d'un ménage de la classe intermédiaire ont respectivement 40 % et 90 % de chances en plus d'être scolarisés qu'un enfant de classe pauvre. Dans les « autres villes », ces chiffres se situent respectivement à 60 % et 120 % et à Ouagadougou à 60 % et 180 %. Le rapport des chances de la classe des nantis (écart par rapport à la classe des pauvres) passe de 1,9 en milieu rural à 2,2 dans les autres villes et à 2,8 à Ouagadougou (tableau IV).

L'un des résultats classiques quant aux facteurs de la scolarisation est la relation positive toujours observée entre le niveau d'instruction du chef de ménage (ou des parents) et la scolarisation des enfants. Ce résultat qui se confirme au niveau de l'ensemble du pays présente des spécificités en fonction du milieu d'habitat :

- l'instruction du chef de ménage ne joue pas dans les villes intermédiaires ;
- l'instruction est déterminante à Ouagadougou (elle occupe le 5^e rang) et en milieu rural où elle occupe le 7^e rang) ;
- le caractère discriminant de l'instruction du chef de ménage n'est pas le même en milieu rural et dans la capitale : en milieu rural, les chances de scolarisation des enfants croissent avec le niveau d'instruction du chef de ménage, avec toutefois un faible écart entre ceux qui ont le niveau primaire et ceux qui ont le niveau secondaire ou plus. À Ouagadougou, seuls les

enfants dont le chef de ménage est du niveau secondaire ou plus se distinguent véritablement des autres par des chances de scolarisation nettement plus grandes : il n'y a pas de différence entre ceux qui n'ont aucun niveau d'instruction et ceux qui ont le niveau primaire.

L'ethnie et la religion du chef de ménage sont des variables particulièrement déterminantes en milieu rural. Avec l'urbanisation, le rôle joué par ces variables dans l'explication de la demande scolaire devient de moins en moins déterminant : alors qu'en milieu rural, elles viennent toutes les deux en quatrième position, dans les villes intermédiaires, la religion occupe le sixième rang et l'ethnie le septième rang. Dans la capitale, elles ne sont plus du tout déterminantes puisque leur pouvoir explicatif est nul (tableau IV).

Dans l'ensemble du pays, un enfant dont le chef de ménage est de religion chrétienne a 50 % de chances en plus d'être scolarisé qu'un enfant dont le chef de ménage est musulman. La situation la moins bonne est celle des enfants dont le chef de ménage se réclame de la religion traditionnelle (que l'on retrouve essentiellement dans la catégorie « autre » en milieu rural et dans l'ensemble du pays), puisqu'un enfant dans cette catégorie a 40 % de chances en moins de fréquenter l'école qu'un enfant de musulman. En milieu rural, l'écart entre chrétiens et musulmans est encore plus important (rapport de chances de 1,7) (tableau IV). Les différences, nous l'avons dit, ne sont plus significatives à Ouagadougou.

Au niveau de l'ethnie, ce sont les enfants peul et lobi qui se trouvent de loin au bas de l'échelle de scolarisation. À l'opposé, les meilleures chances de scolarisation s'observent chez les enfants des ethnies gourounsi (rapport de chances de 5,1) et samo (rapport de chances de 4,0). Autrement dit, un enfant dont le chef de ménage est gourounsi et un autre dont le chef de ménage est samo ont respectivement 5 et 4 fois la chance d'être scolarisé qu'un enfant peul.

L'offre scolaire est surtout déterminante en milieu rural (et donc également dans l'ensemble du pays). Elle vient au deuxième rang au même titre que le mode de production en milieu rural, au neuvième rang dans les villes intermédiaires et n'est plus déterminante dans la capitale. Plus l'école est éloignée, moins grande est la probabilité que les enfants soient aux études, mais c'est en milieu rural, au-delà de 5 km, que les chances d'accéder à l'école deviennent nettement plus faibles (tableau IV).

Les résultats que nous venons de présenter concernent les enfants des deux sexes. Or, compte tenu des représentations sociales sur les rôles et statuts de chaque sexe, on peut s'attendre à une différenciation sexuelle dans les déterminants de la fréquentation scolaire.

Tableau IV. Effet des variables économiques, socio-culturelles et de l'offre scolaire dans le modèle logistique global (ensemble des enfants de 6-14 ans, les deux sexes réunis).

Variables	Rapports de chances (e ^b)			
	Burkina Faso (N = 17 190)	Rural (N = 12 685)	Autres villes (N = 2 271)	Ouagadougou (N = 2 234)
VIII. Niveau de vie du ménage	[0,07]***	[0,10]***	[0,10]***	[0,13]***
1. Pauvres	MR	MR	MR	MR
2. Classe interm.	1,3***	1,4***	1,6***	1,6**
3. Nantis	1,6***	1,9***	2,2***	2,8***
IX. Mode de production	[0,20]***	[0,12]***	[0,16]***	[0,11]***
1. Éleveur	MR	MR	MR (AAE)	MR (Agricul.)
2. Agriculteur sans une entreprise familiale	2,6**	2,3*	1,3 (ASE)	1,8** (Comm.)
3. Agriculteur ayant une entreprise familiale	3,2***	3,0**	2,0*** (IAE)	1,4 (Aut. ind.)
4. Autre indépendant	8,8***	6,4***	1,2 (ISE)	2,7*** (Salarisé)
5. Salarisé	20,7***	20,2***	4,6*** (Salarisé)	2,0*** (ASP)
6. Autre statut d'occupation (rentiers, retraités...)	5,8***	2,8**	2,3*** (ASP)	
X. Niveau d'instruction du chef de ménage	[0,07]***	[0,04]***	[0,00]	[0,05]**
1. Aucun	MR	MR	MR	MR
2. Primaire	1,5***	1,4***	0,8	1,1
3. Secondaire ou plus	1,9***	1,5**	1,0	1,6**
XI. Religion du chef de ménage	[0,09]***	[0,11]***	[0,04]*	[0,00]
1. Musulmane	MR	MR	MR	MR
2. Chrétienne	1,5***	1,7***	1,4**	1,2
3. Autre	0,6***	0,6***	0,9	{1,4}
XII. Ethnie du chef de ménage	[0,10]***	[0,11]***		
1. Peulh	MR	MR	MR	MR (Peul)
2. Lobi	1,3	1,2	1,4 (senoufo)	MR (Mossi)
3. Gourmantché	1,8***	1,9***	1,6 (Gouroun.)	1,3 (Bissa)
4. Dioula	2,0***	1,4***	1,6* (Mossi)	1,9* (Gouroun.)
5. Mossi	3,2***	3,3***	1,7 (Bissa)	0,9 (Aut. ethn.)
6. Senoufo	3,7***	3,4***	2,1** (Bobo)	
7. Dagari	2,6***	3,5***	1,8 (Samo)	
8. Bissa	3,4***	3,4***	1,1 (Aut. ethn.)	
9. Bobo	3,4***	3,4***		
10. Samo	4,0***	4,7***		
11. Gourounsi	5,1***	5,9***		
12. Autres ethnies	2,1***	2,8***		
XIII. Distance à l'école la plus proche	[0,15]***	[0,12]***	[0,01]***	[0,00]***
1. < 2 km	MR	MR	MR	MR
2. 2-5 km	0,8***	0,9	1,0	1,0
3. 6-15 km	0,6***	0,7***	0,8	
4. > 15 km	0,3***	0,4***	0,5	{1,6}
Pouvoir de prédiction du modèle global	(53,16)	(59,54)	(42,32)	(50,32)

Note : [...] : Coefficient de corrélation partielle r ; MR : Modalité de référence ; Seuil de signification : *** : 1 % ; ** : 5 % ; * : 10 % ; { ... } : Faible effectif (< 30). AAE = Agriculteur Avec Entreprise ; ASE = Agriculteur Sans Entreprise ; IAE = Indépendant Avec Entreprise ; ISE = Indépendant Sans Entreprise ; ASP = Autre Statut dans la Profession.

Déterminants de la fréquentation scolaire suivant le sexe des enfants

Certains résultats apparaissent comme des constances que ce soit chez les garçons ou chez les filles. D'autres sont spécifiques à l'un des sexes et limités à un milieu d'habitat donné.

Constances dans les déterminants de la scolarisation chez les garçons et les filles

- quel que soit le milieu d'habitat, l'absence de relation ou le faible rôle joué par les caractéristiques démographiques du ménage dans l'explication de la demande scolaire. Deux exceptions cependant : le profil démographique en milieu urbain et la situation matrimoniale à Ouagadougou qui présentent des relations d'intensité moyenne ;
- quel que soit le milieu d'habitat, le rôle important joué par les variables économiques dans l'explication de la demande scolaire, avec cependant une prééminence du mode de production sur le niveau de vie du ménage en milieu rural et dans les « autres villes » ;
- l'importance des variables culturelles et de l'offre scolaire en milieu rural (et dans l'ensemble du pays) : exception pour l'instruction du chef de ménage dont le rôle en milieu rural demeure faible ;
- le rôle très faible des variables culturelles et de l'offre scolaire en milieu urbain, avec deux exceptions : le niveau d'instruction et la religion du chef de ménage qui sont déterminants chez les filles à Ouagadougou.

Différences sexuelles dans les déterminants de la fréquentation scolaire

Au niveau de l'ensemble du pays, on peut retenir que :

- la situation matrimoniale du chef de ménage présente une relation de faible intensité chez les filles mais n'est pas du tout déterminante chez les garçons : une fille dans un ménage de polygame a ainsi 30 % de chances en moins de fréquenter l'école qu'une fille dans un ménage de monogame, les garçons, eux, ayant quasiment les mêmes chances (tableau V). L'hypothèse suivant laquelle l'organisation des activités dans les ménages de polygames permettrait de réduire la demande du travail des filles et donc d'accroître leur scolarisation est très peu probable, d'autant que, même chez les filles du chef de ménage (résultats non présentés ici), on observe cette moindre scolarisation chez les polygames comparativement aux monogames ;
- le caractère nucléaire ou élargi du ménage présente une relation de faible intensité chez les garçons mais a un pouvoir explicatif nul chez les filles : c'est aux garçons que profite l'arrivée de personnes extérieures au noyau familial du chef de ménage. Ainsi, un garçon dans un ménage élargi a 30 %

de chances en plus d'être scolarisé qu'un autre dans un ménage nucléaire (tableau V) ; les filles, elles, présentent des chances égales qu'elles soient dans un ménage nucléaire ou dans un ménage élargi. Une fois encore, l'hypothèse suivant laquelle la présence de personnes extérieures au ménage permettrait de libérer les filles des activités domestiques et par conséquent de favoriser leur scolarisation est peu probable. Il semble que cet apport en ressources humaines contribue surtout à une amélioration des ressources économiques du ménage et, dans ce cas, ce sont les garçons qui en profiteraient.

Tableau V. Résultats du modèle logistique global par sexe (enfants de 6-14 ans).

Variables	Rapports de chances (e ^β)							
	Burkina Faso		Rural		Autres villes		Ouagadougou	
	G (8 884)	F (8 306)	G (6 653)	F (6 032)	G (1 137)	F (1 134)	G (1 084)	F (1 140)
I. Sexe du chef de ménage	[0,02]**	[0,03]**	[0,00]	[0,02]*	[0,00]	[0,00]	[0,00]	[0,00]
1. Homme	MR	MR	MR	MR	MR	MR	MR	MR
2. Femme	1,6**	1,7**	1,1	1,7*	1,9	1,5	1,4	1,4
II. Situation matrimoniale du chef de ménage	[0,00]	[0,04]***	[0,00]	[0,00]	[0,00]	[0,00]	[0,00]	[0,09]***
1. Monogame	MR	MR	MR	MR	MR	MR	MR	MR
2. Polygame	1,0	0,7***	1,1	0,9	1,1	0,8	0,8	0,4***
3. Veuf/veuve	0,8	0,7*	0,8	0,7	0,7	0,7	0,8	0,3**
4. Célibataire	0,9	0,7	0,8	0,8	1,8	0,8	0,7	0,7
III. Caractère nucléaire ou élargi du ménage	[0,03]***	[0,00]	[0,02]*	[0,00]	[0,00]	[0,00]	[0,00]	[0,00]
1. Nucléaire	MR	MR	MR	MR	MR	MR	MR	MR
2. Élargi	1,3***	1,1	1,2**	1,1	1,2	1,1	1,2	1,1
3. Autre	1,0	1,1	0,9	0,8	0,5	1,0	{1,6}	{1,4}
IV. Taille du ménage	[0,02]*	[0,02]*	[0,00]	[0,00]	[0,00]	[0,00]	[0,00]	[0,00]
1. <= 5 personnes	MR	MR	MR	MR	MR	MR	MR	MR
2. 6-7 personnes	1,2	1,2	1,1	1,2	1,0	1,2	1,6	1,1
3. 8-9 personnes	1,5***	1,3**	1,2	1,2	2,1	1,3	2,3**	1,5
4. 10-11 personnes	1,3*	1,4**	1,1	1,3	1,9	1,5	2,1*	1,7
5. 12-15 personnes	1,2	1,6***	1,0	1,4	1,6	1,8	2,0	1,9
6. >= 16 personnes	1,3	1,3	1,2	1,2	1,4	1,3	1,9	1,5
V. Profil démographique du ménage	[0,00]	[0,02]**	[0,01]	[0,00]	[0,03]	[0,08]**	[0,00]	[0,06]***
1. Profil démographique 1	MR	MR	MR	MR	MR	MR	MR	MR
2. Profil démographique 2	1,1	1,1	1,2	1,0	0,6	1,0	1,1	2,6**
3. Profil démographique 3	1,0	1,5**	1,0	1,2	1,0	2,4**	1,4	2,1*
VII. Statut familial de l'enfant	[0,03]***	[0,09]***	[0,03]**	[0,03]**	[0,00]	[0,11]***	[0,14]***	[0,29]***
1. Enfant du chef de ménage	MR	MR	MR	MR	MR	MR	MR	MR
2. Autre parent	1,1	0,5***	1,2*	1,0	1,1	0,4***	0,5**	0,1***
3. Non apparenté	0,4***	0,2***	0,4*	0,2**	{3,6}	{0,4}	{0,3***}	{0,05***}
VIII. Niveau de vie du ménage	[0,07]***	[0,07]***	[0,09]***	[0,12]***	[0,09]***	[0,09]***	[0,18]***	[0,09]***
1. Pauvres	MR	MR	MR	MR	MR	MR	MR	MR
2. Classe interm.	1,3***	1,2**	1,4***	1,5***	1,4	1,8**	2,2***	1,2
3. Nantis	1,7***	1,6***	1,8***	2,2***	2,4***	2,1***	5,1***	2,2***

Tableau V (suite)

IX. Mode de production	[0,19]***	[0,21]***	[0,12]***	[0,12]***	[0,17]***	[0,15]***	[0,13]***	[0,08]***
1. Éleveur	MR	MR	MR	MR	MR (AAE)	MR (AAE)	MR (Agri.)	MR (Agri.)
2. Agriculteur sans une entreprise familiale	2,5	2,8	2,3	2,1	0,9 (ASE)	2,0***ASE	2,4**Comm.	1,4 Comm.
3. Agriculteur ayant une entreprise familiale	3,3*	2,9	3,2*	2,7	1,9* (IAE)	2,2** (IAE)	1,1 Aut. ind.	1,5 Aut. ind.
4. Autre indépendant	8,1***	9,1***	6,4***	5,9**	0,9 (ISE)	1,8 (ISE)	3,1*** Sala.	2,5*** Sala.
5. Salarié	24,7***	18,5***	23,1***	17,2***	4,4***Salar.	5,4*** Sala.	1,5 (ASP)	2,3** (ASP)
6. Autre statut dans la profes. (rent., retraités...)	5,3***	6,4***	3,1*	2,4	2,1** (ASP)	2,4*** ASP	[0,13]***	
X. Niveau d'instruction du chef de ménage	[0,06]***	[0,08]***	[0,04]***	[0,02]*	[0,00]	[0,00]	[0,00]	[0,08]*
1. Aucun	MR	MR	MR	MR	MR	MR	MR	MR
2. Primaire	1,5***	1,6***	1,5***	1,4*	0,7	1,0	1,2	1,1
3. Secondaire ou plus	1,9***	2,0***	1,5*	1,3	0,9	1,1	1,3	2,0***
XI. Religion du chef de ménage	[0,09]***	[0,09]	[0,10]***	[0,12]***	[0,10]	[0,05]*	[0,04]*	[0,00]
1. Musulmane	MR	MR	MR	MR	MR	MR	MR	MR
2. Chrétienne	1,5***	1,4***	1,6***	1,8***	1,3	1,5*	1,5*	1,1
3. Autre	0,6***	0,5***	0,7***	0,6***	1,3	0,7	{0,5}	{2,8}
XII. Ethnie du chef de ménage	[0,12]***	[0,08]***	[0,12]***	[0,09]***	[0,00]	[0,00]	[0,00]	[0,00]
1. Peulh	MR	MR	MR	MR	MR (Peul)	MR (Peul)		
2. Lobi	0,9	1,8	0,8	2,1	3,2 (Senou.)	0,8 (Senou.)	MR (Mossi)	MR (Mossi)
3. Gourmantché	1,7**	2,1**	1,6*	2,5***	2,1 Gourou	1,3 (Gourou.)	1,5 (Bissa)	1,0 (Bissa)
4. Dioula	2,1**	1,9*	1,3	1,5	2,0* (Mossi)	1,3 (Mossi)	1,9 (Gourou.)	1,7 (Gourou.)
5. Mossi	3,4***	2,9***	3,4***	3,3***	1,4 (Bissa)	1,7 (Bissa)	1,0 (Aut eth.)	0,9 (Aut eth.)
6. Senoufo	5,0***	2,7***	3,7***	3,0**	3,1** (Bobo)	1,5 (Bobo)		
7. Dagari	2,8***	2,3**	3,0**	4,2***	1,6 (Samo)	1,7 (Samo)		
8. Bissa	3,2***	3,4***	3,1***	4,0***	1,4 (Aut eth.)	0,8 (Aut eth.)		
9. Bobo	4,2***	2,6***	3,6***	3,1***				
10. Samo	3,7***	4,2***	3,9***	6,0***				
11. Gourounsi	5,2***	4,8***	5,3***	6,9***				
12. Autres ethnies	2,3***	2,6***	2,4***	3,4***				
XIII. Distance à l'école la plus proche	[0,14]***	[0,15]***	[0,12]***	[0,12]***	[0,00]	[0,00]	[0,00]	[0,00]
1. < 2 km	MR	MR	MR	MR	MR	MR	MR	MR
2. 2-5 km	0,8**	0,8**	0,9	0,8	1,1	1,0	1,1	0,8
3. 6-15 km	0,6***	0,5***	0,7***	0,7***	0,8	0,8	0,6	0,9
4. > 15 km	0,3***	0,3***	0,4***	0,4***	{0,5}	{0,6}	{2,8}	{1,2}
Pouvoir de prédiction	(48,22)	(59,34)	(49,82)	(69,92)	(50,40)	(37,56)	(55,76)	(49,82)

Note : [...] : Coefficient de corrélation partielle r ; MR : Modalité de référence. (...) : Pouvoir de prédiction du modèle ; Seuil de signification : *** : 1 % ; ** : 5 % ; * : 10 % ; {...} : Faible effectif (< 30). AAE = Agriculteur Avec Entreprise ; ASE = Agriculteur Sans Entreprise ; IAE = Indépendant Avec Entreprise ; ISE = Indépendant Sans Entreprise ; ASP = Autre Statut dans la Profession.

- le profil démographique est légèrement déterminant chez les filles (relation d'intensité faible) et n'est pas du tout déterminant chez les garçons : une fille appartenant au profil 3 (groupe comprenant des ménages de taille extrême et dans lequel se retrouvent, en grande partie, les ménages monoparentaux dirigés essentiellement par des femmes) a 50 % de chances en plus d'être scolarisée qu'une fille du profil démographique 1 (ménages monogames et de petite taille) ; les garçons, eux, ont des chances identiques quel que soit le profil démographique du ménage (tableau V). La présence de femmes chefs de ménage dans le profil 3 expliquerait cette meilleure scolarisation des filles par rapport au profil 1 ;
- le statut familial est plus déterminant chez les filles (relation d'intensité moyenne) que chez les garçons (relation faible) : chez les garçons, les chances de scolarisation des fils du chef de ménage et des « autres parents » sont égales, seuls les garçons non apparentés au chef de ménage présentent un risque nettement plus faible de fréquenter l'école par rapport aux fils du chef de ménage. Mais chez les filles, plus l'enfant est « éloigné » du chef de ménage, en termes de parenté, moins ces chances d'être aux études sont grandes : une fille d'un « autre parent » a 50 % de chances en moins de fréquenter l'école qu'une fille du chef de ménage, rapport qui est de 80 % lorsque la fille n'est pas apparentée au chef de ménage (tableau V) ;
- l'ethnie du chef de ménage est plus déterminante chez les garçons (relation forte) que chez les filles (relation d'intensité moyenne) : en effet, les rapports de chances observés dans les différents groupes ethniques sont généralement plus élevés chez les garçons que chez les filles, ce qui signifie que l'ethnie est plus discriminante chez les premiers que chez les secondes. Étant donné que ce sont les garçons qui profitent en premier lieu de l'investissement scolaire, c'est chez eux qu'on observe plus les différences ethniques en matière de scolarisation. Le modèle portant sur les seuls enfants du chef de ménage révèle un certain nombre de résultats qui n'apparaissent pas dans le modèle sur l'ensemble des enfants :
- le statut de femme chef de ménage profite plus aux filles du chef de ménage (relation d'intensité faible) qu'aux garçons (pouvoir de prédiction très faible et non significatif) : une fille d'une femme chef de ménage voit ses chances de fréquenter l'école multipliées par presque 2 par rapport à une fille d'un homme chef de ménage, ce rapport de chances étant de 1,4 chez les fils ;
- un ménage de grande taille offre plus de chances aux fils du chef de ménage de fréquenter l'école, alors qu'il n'est pas déterminant chez les filles. Ce résultat est en conformité avec celui observé précédemment quant à l'effet du caractère nucléaire ou élargi du ménage, puisque nous avons vu qu'un ménage élargi profitait plus aux garçons qu'aux filles en termes de scolarisation. Les résultats au niveau de l'ensemble du pays, quoique fort

intéressants, masquent souvent les spécificités de chaque milieu d'habitat. Voyons maintenant comment les différences sexuelles dans les déterminants de la scolarisation se présentent d'un milieu à un autre :

- le sexe du chef est plutôt déterminant chez les filles en milieu rural : si en milieu urbain le sexe du chef de ménage n'est déterminant ni chez les garçons ni chez les filles, en milieu rural il présente un léger pouvoir explicatif chez les filles alors qu'il n'est pas du tout déterminant chez les garçons. Le sexe du chef de ménage est particulièrement discriminant chez les filles en milieu rural puisqu'une fille dans un ménage dirigé par une femme a 70 % de chances en plus d'être aux études qu'une fille dans un ménage dirigé par un homme. Ce rapport de chances est de 100 % dans le modèle sur les enfants du chef de ménage. Chez les garçons, les chances sont égales quel que soit le sexe du chef de ménage ;
- la situation matrimoniale du chef de ménage est plutôt déterminante chez les filles dans la capitale : en milieu rural et dans les villes intermédiaires, la situation matrimoniale du chef de ménage a un pouvoir explicatif nul aussi bien chez les garçons que chez les filles. Cependant à Ouagadougou, la situation matrimoniale du chef de ménage est particulièrement déterminante chez les filles alors qu'elle ne l'est pas chez les garçons. Ce sont les filles dans les ménages de polygames et de veufs qui souffrent d'une sous-scolarisation importante comparativement aux filles des ménages de monogames ;
- le caractère nucléaire ou élargi du ménage est déterminant chez les garçons du milieu rural : en milieu urbain, le caractère nucléaire ou élargi n'est pas déterminant ni chez les garçons, ni chez les filles. Chez les filles du milieu rural il ne l'est pas non plus, alors que chez les garçons, il est légèrement déterminant et discriminant. En effet en milieu rural, un garçon, quel que soit son statut familial a 20 % de chances en plus de fréquenter l'école qu'une fille ;
- le statut familial est particulièrement déterminant chez les filles en milieu urbain : en milieu rural, le pouvoir explicatif du statut familial est le même chez les filles et chez les garçons. Mais une différence existe quant au caractère discriminant de cette variable : les garçons « d'autres parents » ont 20 % de chances en plus d'être aux études que les fils du chef de ménage. Chez les filles, il n'y a pas de différence de scolarisation entre les filles du chef de ménage et les filles « d'autres parents ». Dans les villes intermédiaires, le statut familial n'est pas du tout déterminant chez les garçons, alors qu'il l'est chez les filles (relation d'intensité forte).
À Ouagadougou, milieu plus urbanisé où les besoins en main-d'œuvre pour les activités domestiques mais aussi, très probablement, pour les nombreuses activités du secteur informel sont importants, le statut familial se révèle déterminant chez les garçons, tandis que chez les filles, son pouvoir

explicatif se renforce davantage : alors que dans les « autres villes », les chances de scolarisation des garçons « d'autres parents » et des fils du chef de ménage sont identiques, dans la capitale un garçon d'un « autre parent » a 50 % de chances en moins de fréquenter l'école qu'un fils du chef de ménage. Chez les filles, le rapport de chances des « autres parents » passe de 0,4 dans les villes intermédiaires à 0,1 dans la capitale ;

- le profil démographique est plutôt déterminant chez les filles en milieu urbain : en milieu rural, quel que soit le sexe de l'enfant, le profil démographique du ménage n'est ni déterminant, ni discriminant. Par contre, dans les « autres villes » comme à Ouagadougou, le profil démographique est plus déterminant chez les filles que chez les garçons. Un résultat demeure constant aussi bien dans les villes intermédiaires que dans les capitales : une fille du profil démographique 3 (présence de femmes chefs de ménage) a deux fois la chance de fréquenter l'école qu'une fille du profil démographique 1 (ménages monogames de petite taille) ;
- le niveau de vie est légèrement plus déterminant chez les filles en milieu rural et, au contraire, plus déterminant chez les garçons dans la capitale : en milieu rural, le niveau de vie est légèrement plus déterminant et discriminant chez les filles que chez les garçons. Dans les « autres villes », le pouvoir explicatif du niveau de vie est le même chez les filles et chez les garçons. Dans la capitale, on observe, contrairement à la campagne, que le profil de pauvreté du ménage est plus déterminant et plus discriminant chez les garçons que chez les filles. La relation positive entre le niveau de vie et la scolarisation des enfants apparaît nettement chez les garçons, alors que chez les filles l'écart de scolarisation entre la classe intermédiaire et la classe des pauvres n'est pas significative.
- le mode de production est légèrement plus déterminant chez les garçons dans la capitale : en milieu rural et dans les villes intermédiaires, le mode de production a le même pouvoir explicatif chez les garçons et les filles. Mais dans la capitale on note un pouvoir explicatif du mode de production plus élevé chez les garçons. Un résultat mérite d'être mentionné : si les chances de scolarisation des filles de commerçant et des filles d'agriculteur dans la capitale sont peu différentes, par contre, un garçon dont le chef de ménage est commerçant a 2,4 fois la chance de fréquenter l'école qu'un garçon dont le chef de ménage est agriculteur ;
- l'instruction du chef de ménage est légèrement plus déterminante chez les garçons en milieu rural, alors qu'elle est particulièrement déterminante chez les filles de la capitale : dans la capitale, l'instruction du chef de ménage n'est pas du tout déterminante chez les garçons, alors qu'elle présente une relation d'intensité moyenne dans le modèle sur l'ensemble des enfants et de forte intensité dans le modèle portant sur les enfants du chef de ménage. Les rapports de chances indiquent qu'en réalité il n'y a pas de

différence de scolarisation entre les filles dont le chef de ménage est du niveau primaire et celles dont le chef de ménage n'a aucun niveau d'instruction. L'écart de scolarisation entre filles existe lorsqu'on compare le niveau du secondaire ou plus à « aucun niveau d'instruction » (rapport de chances de 3) ;

- la religion du chef de ménage est plutôt déterminante chez les filles dans les villes intermédiaires et, au contraire, déterminante chez les garçons dans la capitale : en milieu rural, le pouvoir explicatif et le caractère discriminant de la religion sont quasiment les mêmes chez les garçons et chez les filles. Dans les « autres villes », la religion du chef de ménage n'est pas du tout déterminante chez les garçons, alors qu'elle l'est chez les filles : une fille dont le chef de ménage est de religion chrétienne a 50 % de chances en plus de fréquenter l'école qu'une autre dont le chef de ménage est musulman. Dans la capitale, c'est plutôt un garçon dont le chef de ménage est chrétien qui a 50 % de chances en plus d'être scolarisé qu'un garçon d'un ménage de musulman.

Conclusion

L'un des principaux enseignements de cette recherche est que la transformation des modes de production conduit à une amélioration substantielle des taux de scolarisation au Burkina Faso. Quel que soit le milieu d'habitat, le salariat est de loin le mode de production le plus associé à une meilleure scolarisation des enfants. L'implication des ménages dans des activités non agricoles, particulièrement en milieu rural, est un moyen d'accroître les niveaux de scolarisation.

L'amélioration du niveau de vie s'accompagne non seulement d'un accroissement du niveau de scolarisation des enfants, mais aussi d'une diminution de la discrimination sexuelle. L'effet de la pauvreté monétaire est certes plus important en milieu urbain, mais en milieu rural la contrainte financière apparaît aussi comme un facteur important de non scolarisation. La pauvreté en milieu rural ainsi que ses effets sur la scolarisation des enfants est une piste de recherche à approfondir.

Les variables culturelles, particulièrement l'ethnie et la religion, sont apparues très discriminantes en milieu rural et montrent ainsi l'importance du facteur historique dans les niveaux de scolarisation observés de nos jours dans certains groupes sociaux. Le processus d'urbanisation est un facteur de changement qui contribue à réduire l'influence des facteurs socio-culturels. Mais compte tenu du faible niveau d'urbanisation du pays, le facteur culturel continuera à peser encore longtemps dans les inégalités de scolarisation.

Le développement quantitatif de l'offre, particulièrement en milieu rural, apparaît nécessaire comme le montre le rôle important joué par la distance moyenne à l'école la plus proche. Son effet, contrairement à ce qu'on aurait

pu attendre, a la même importance chez les filles que chez les garçons. Si d'une manière générale, la distance à l'école n'est discriminante qu'au-delà de 5 km, pour les filles du chef de ménage (résultats non présentés ici), elle l'est déjà pour une distance supérieure à 2 km. Comme cela ressort de la littérature, la distance à l'école serait donc plus discriminante pour les filles. Mais, il faudrait aller au-delà du seul aspect quantitatif de l'offre pour prendre en compte l'aspect qualitatif. La disponibilité de l'école est une chose, son fonctionnement en est une autre. Il est donc utile d'étudier davantage l'effet des différentes composantes de l'offre sur les stratégies scolaires des ménages et des familles.

D'une manière générale, les variables démographiques jouent un rôle relativement faible, mais certains résultats importants sont à souligner : la propension des femmes chefs de ménage à scolariser les enfants plus que les hommes, résultat observé ailleurs en Afrique sub-saharienne et qui apparaît très nettement dans les analyses portant sur les enfants du chef de ménage. Ce sont surtout les filles qui profitent de ce statut de femme chef de ménage : l'autonomisation des femmes, par l'acquisition de certains statuts de pouvoir est sans doute un processus qui contribuera à une réduction importante des inégalités sexuelles. Mais cette association entre le statut de femme chef de ménage et une meilleure scolarisation mérite des investigations plus approfondies.

Les résultats de cette recherche ont certaines implications dans le domaine de l'action :

- la différence des résultats suivant le milieu d'habitat implique une approche différenciée de la question de la sous-scolarisation des enfants en général et des filles en particulier entre la campagne et la ville. Au sein même du milieu rural, des politiques régionales, tenant compte des spécificités économiques et culturelles, seraient très probablement à même d'aboutir à des résultats probants en termes d'augmentation des taux de scolarisation ;
- l'importance du mode de production comme l'un des facteurs déterminants de la scolarisation signifie que l'amélioration des niveaux de scolarisation doit être accompagnée d'une politique générale de transformation des structures de production. Comment espérer en effet une transformation structurelle du mode de production agricole actuel, fortement demandeur de main-d'œuvre infantine, vers un mode moins demandeur et rentable économiquement à même d'entraîner une meilleure scolarisation sans associer l'ensemble des institutions impliquées dans le développement rural ;
- la pertinence d'une politique de lutte contre la pauvreté, notamment l'objectif d'une « amélioration de l'accès des pauvres aux services sociaux de base », semble réelle dans la mesure où, que ce soit en milieu urbain ou en milieu rural, les ressources économiques du ménage sont apparues

comme l'un des facteurs importants de la scolarisation des enfants. Cependant, l'aspect économique ne devrait pas être la seule orientation d'une telle politique. Il faudra, pour le moins, une approche multidimensionnelle pour une efficacité maximale des actions. Nous avons observé, après contrôle de l'ensemble des variables, que la polygamie est associée à une faible scolarisation des enfants, particulièrement des filles et que cette association est d'autant plus forte que le milieu est urbanisé. Il est aussi apparu, contrairement à ce qu'on aurait pu attendre, que les inégalités de scolarisation entre classes sociales à Ouagadougou sont plus importantes chez les garçons que chez les filles. Certes, la lutte contre la sous-scolarisation des filles devra être l'une des composantes de cette politique, mais il faudra aussi accorder un intérêt particulier à la scolarisation des garçons. Le besoin de main-d'œuvre enfantine et féminine est sans aucun doute important en ville, mais celui des garçons est certainement très important aussi, compte tenu de l'importance des activités de la petite production marchande urbaine.

Bibliographie

- ADJIBADE Awa, 1989.** *Étude sociologique sur la scolarisation des jeunes filles au Burkina Faso. Provinces de la Bougouriba, du Gourma, du Houet, du Sanmantenga, du Soum et du Yatenga*, UNICEF, Ouagadougou, 57 p.
- BANQUE MONDIALE, 1995.** *Priorities and Strategies for Education. A World Bank Review*, Washington, 173 p.
- BURKINA FASO/Institut National de la Statistique et de la Démographie, 1996.** *Le profil de pauvreté au Burkina Faso*. Première édition, Ouagadougou, 170 p.
- CALDWELL John C., 1980.** « Mass Education as a Determinant of the Timing of Fertility Decline », *Population and Development Review*, Vol. 6, N° 2, p. 225-255.
- CEPED-UEPA-UNESCO, 1999.** *Guide d'exploitation et d'analyse des données de recensements et d'enquêtes en matière de scolarisation*, Les documents et manuels du CEPED, N° 9, 103 p.
- DACHER Michèle, 1977.** *Haute Volta : l'inégalité d'accès à l'éducation des femmes et des jeunes filles*, UNESCO, Paris.
- DAMIBA A., 1978.** *Les inégalités éducatives en Haute-Volta*, IPE, Paris, 16 p.
- DELMAS-SOULIE Françoise, 1981.** *Education et scolarisation en Haute-Volta, accès des filles et des femmes à l'instruction scolaire depuis les indépendances*, Ouagadougou, 119 p.
- DE VREYER Philippe, 1993.** « Une analyse économétrique de la demande d'éducation en Côte-d'Ivoire », *Revue d'économie du développement*, Vol. 3, p. 51-79.
- GÉRARD Étienne, 1998.** « Femmes, instruction et développement au Burkina Faso. Incertitudes africaines », in : Marie-France LANGE (éd.), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Éditions Karthala, Paris, p. 197-220.

- GILLIS M., D. PERKINS, M. ROEMER et D. SNODGRASS, 1990.** *Économie du développement*, Éditions Universitaires De Boeck, Bruxelles, 734 p.
- HALLAK Jacques, 1994.** *...Au delà de Jomtien... L'éducation pour tous : grandes espérances ou faux espoirs ?*, (Contribution de l'IPE, N° 3), Institut International de Planification de l'Éducation (IPE)/UNESCO, Paris, 32 p.
- KABORÉ Idrissa, Thierry LAIREZ et Marc PILON (2003),** « Genre et scolarisation au Burkina Faso : enseignements d'une approche statistique », In : Maria COSIO, Richard MARCOUX, Marc PILON et André QUESNEL (éditeurs) *Éducation, famille et dynamiques démographiques*. Actes du séminaire international organisé à Ouagadougou du 15 au 19 novembre 1999, CICRED-UERD-FNUAP, Paris, p. 221-246.
- KOBIANÉ Jean-François, 1998.** « Essai de construction d'un profil de pauvreté des ménages à Ouagadougou à partir des caractéristiques de l'habitat », in : Francis GENDREAU (éd.), *Crises, pauvreté et changements démographiques dans les pays du Sud*, AUPELF-UREF, Éditions ESTEM, Paris, pp. 117-131.
- KOBIANÉ Jean-François, 2001.** « Revue générale de la littérature sur la demande d'éducation en Afrique ». In : Marc PILON et Yacouba YARO (éditeurs). *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche*. Collection Réseaux thématiques de recherche de l'UEPA, N° 1, Dakar, pp. 19-47.
- KOBIANÉ Jean-François, 2002.** *Ménages et scolarisation des enfants au Burkina Faso : à la recherche des déterminants de la demande scolaire*, Thèse de doctorat en démographie, Université catholique de Louvain, 348 p.
- KOZEL Valerie, 1990.** *The Composition and Distribution of Income in Côte d'Ivoire*, Living Standards Measurement Study, Working Paper N° 68, Banque Mondiale, Washington, 74 p.
- KUSNIC Michael W. et DAVANZO Julie, 1982.** « Who Are the Poor In Malaysia ? The Sensitivity of Poverty Profiles to Definition of Income », *Population and Development Review*, A Supplement to Vol. 8, pp. 17-34.
- LLOYD Cynthia B., Carol E. KAUFMAN et Paul HEWETT, 2000.** « The Spread of Primary Schooling in sub-Saharan Africa: Implications for Fertility Change », *Population and development review*, Vol. 26, N° 3, p. 483-515.
- NATIONS UNIES, 1995.** *Résumé du programme de la Conférence Internationale sur la Population et le Développement*, New York, 31 p.
- PILON Marc et Yacouba YARO (éd.), 2001.** *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche*, Réseaux thématiques de recherche de l'UEPA, N° 1, UEPA, Dakar, 221 p.
- RAVALLION Martin, 1996.** *Comparaisons de la pauvreté*, LSMS, Document de travail N° 122, Banque Mondiale, Washington, 162 p.
- SANOU Fernand, 1995.** *Étude sur la sous-scolarisation des filles au Burkina Faso*, Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation de masse, Ouagadougou, 109 p.

SANOU Salimata, 1988. *La scolarisation des filles au Burkina Faso*, Institut International de Planification de l'Éducation, 45 p.

SAUVY Alfred, 1966. *Théorie générale de la population. Volume II. La vie des populations*, 3^e édition, P.U.F, Paris, 401 p.

SOME T. Jean-Baptiste, 1994. « Les aspects socio-culturels de la fréquentation scolaire des filles du niveau primaire au Burkina Faso », *Revue canadienne des études Africaines*, Vol 28, n° 2, p. 276-289.

YARO Yacouba, 1994. *Pourquoi l'expansion de l'enseignement primaire est-elle si difficile au Burkina Faso ? Une analyse socio-démographique des déterminants et des perspectives scolaires de 1960 à 2006*, Thèse de doctorat en démographie, IDUP-Université de Paris 1, 391 p.

YARO Yacouba, 1995. « Les stratégies scolaires des ménages au Burkina Faso », *Cahiers des Sciences Humaines*, Vol. 31, N° 3, ORSTOM, p. 675-696.

La scolarisation au primaire à Ouagadougou : niveau et disparités

Marc PILON*

Introduction

Globalement privilégiée en matière de santé et d'éducation (par rapport au reste du pays) et donc considérée comme non prioritaire par le Plan Décennal de Développement de l'Éducation de base (PDDEB), Ouagadougou présente néanmoins d'importantes disparités et des problèmes spécifiques ; le système éducatif y présente des dysfonctionnements et des insuffisances avec un processus de privatisation qui n'est pas sans conséquence sur l'accès à l'éducation. Dans un contexte d'urbanisation croissante, de mise en place du processus de décentralisation et en l'absence d'une politique sociale efficace et équitable, cette situation générerait inévitablement des situations de plus en plus difficiles. Mieux vaudrait anticiper... ce qui nécessite d'avoir une connaissance adéquate de la situation qui prévaut dans la capitale.

Or, la question éducative à Ouagadougou a jusqu'à ce jour peu retenu l'attention à la fois des décideurs et des chercheurs (KABORÉ *et al.*, 2001). Un réel besoin de connaissance existe donc tant du côté de l'offre éducative que de la demande d'éducation.

Nous présentons ici quelques uns des résultats issus d'une étude qui s'inscrit dans le cadre du projet d'Observatoire de population, santé, éducation et habitat à Ouagadougou, conduit par l'UERD (BAUX *et al.*, 2002)¹. Après avoir exposé les sources de données utilisées, l'objectif est ici, par-delà la présentation de la situation générale qui prévaut dans la capitale, de mettre en lumière quelques formes de disparités intra-urbaines à Ouagadougou, tant du côté de l'offre scolaire que du côté de la demande (en termes de fréquentation scolaire).

* Démographe, IRD-UERD, directeur de recherche.

¹ Il s'agit d'un programme de recherche, d'action et de plaidoyer dont les objectifs sont d'identifier, de mesurer et d'étudier les iniquités en santé, éducation et habitat à Ouagadougou, et de concevoir et tester des stratégies pour les réduire. Pour être efficaces, de telles stratégies doivent s'insérer dans une analyse rigoureuse des dynamiques sociales, économiques et démographiques spécifiques aux milieux urbain et périurbain. L'étude citée a été réalisée grâce à un financement de l'ONG DIAKONIA.

Les données utilisées

En ce qui concerne l'offre scolaire, les analyses ont été effectuées principalement à partir de la base de données informatisées du MEBA (Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation). Cette base, élaborée suite à la mise en place d'un nouveau système de collecte et de traitement des statistiques scolaires depuis 1998 (en collaboration avec la coopération française), permet actuellement de produire des résultats sur la période 1996/97 à 2000/01.

Pour l'étude de la population de Ouagadougou et des facteurs influant sur la demande d'éducation, des analyses secondaires ont essentiellement été faites à partir des données du dernier recensement général de la population datant de 1996². Le principal intérêt de cette source de données, au regard de la problématique de l'étude, réside dans son caractère exhaustif qui permet ainsi de produire des analyses spatiales au niveau des secteurs ; ce qui n'est pas possible avec les données d'enquêtes.

La population de Ouagadougou en 1996

Caractéristiques générales

En 1996, selon les résultats du recensement, la population de la capitale s'élevait à 709 736 habitants. Elle regroupait alors 6,9 % de la population totale du pays et 44,3 % de l'ensemble de la population urbaine.

La comparaison avec l'effectif recensé lors du recensement de 1985 aboutit à un taux de croissance moyen annuel de 4,3 % sur la période, alors que les rythmes de croissance précédents auraient été de 7,4 % entre 1960 et 1975 et de 9,4 % entre 1975 et 1985. Ce très fort ralentissement (de plus de la moitié) de la croissance démographique de la capitale depuis 1985 semble assez surprenant au regard de la poursuite de l'expansion spatiale de la ville largement alimentée par des migrations internes, même en tenant compte de la baisse de la fécondité (l'Indice Synthétique de Fécondité serait passé de 6,2 enfants par femme en 1985 à 5 en 1996 ; et le chiffre serait de 4,1 selon l'Enquête démographique et de Santé de 1998).

Si cette baisse de la fécondité a pu ralentir quelque peu le rythme de la croissance démographique de la capitale, il convient d'envisager aussi l'hypothèse d'un sous-dénombrement de la population en 1996, à moins que ce soit l'effectif des recensements antérieurs qui était surestimé.

En référence aux tranches d'âges scolaires officielles, près d'un habitant sur quatre (24,8 %) de Ouagadougou était en 1996 susceptible d'être à l'école, soit au primaire (15,9 %) soit au collège (9,9 %), si l'on se réfère

² Ces analyses sont issues d'une collaboration avec Idrissa Kaboré de l'Institut National de la Statistique et de la Démographie (INSD).

à la définition de « l'enseignement de base » retenue par l'UNESCO. L'analyse du rapport de féminité selon ces tranches d'âges révèle une sur-représentation féminine aux âges scolaires, entre 7 et 19 ans.

Les disparités spatiales (selon les secteurs)

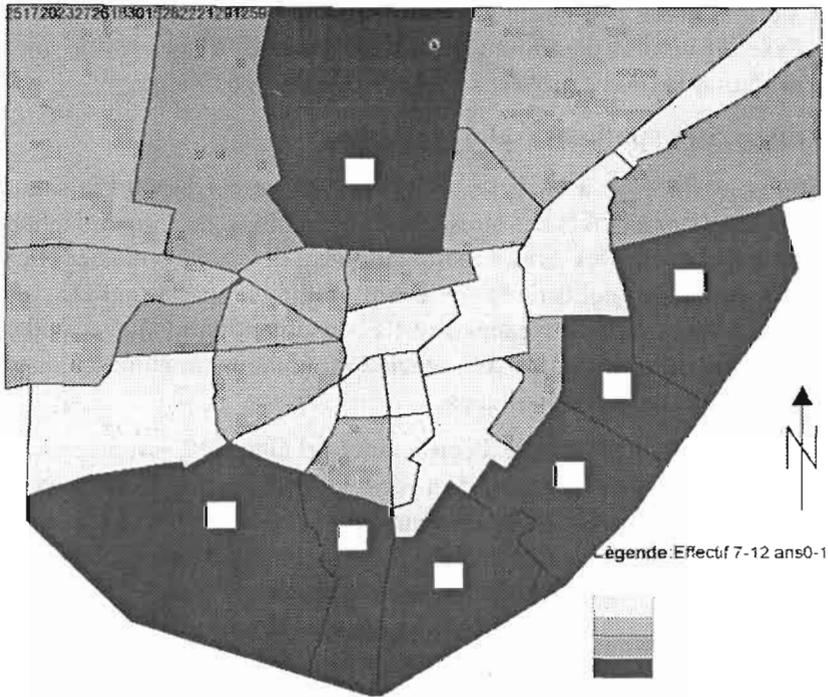
Certes, « tracés « à la règle », les secteurs ne correspondent à aucune réalité, englobant à la fois des aires loties et non loties, des espaces inhabités, en particulier dans les zones périphériques, des zones industrielles ou des infrastructures collectives, le camp militaire au secteur 18, etc. » (SUBRA, 1999 : 31-32). Néanmoins, ils constituent un maillage spatial qui permet un premier niveau de différenciation, notamment entre les quartiers centraux et les zones périphériques.

Sur le plan démographique, la croissance urbaine s'est surtout faite par le biais d'une expansion spatiale, d'un développement des secteurs périphériques. Les migrations internes en constituent le premier facteur. Au niveau des chefs de ménage, seulement 29 % sont originaires de la Province du Kadiogo (et pour la plupart nés à Ouagadougou) ; la grande majorité vient donc du reste du pays. L'analyse par secteur révèle très clairement une relation de proximité géographique entre la province d'origine et le lieu de résidence dans la capitale. Ainsi, dans les secteurs situés au sud (15, 16 et 17) des proportions élevées de chefs de ménage sont originaires du Bazéga (presque un tiers pour le secteur 16) ; plus de la moitié (56 %) des chefs de ménage nés dans le Bazéga résidaient en 1996 dans l'ensemble de ces trois secteurs.

La croissance démographique des zones périphériques semble aussi être le produit d'une dynamique migratoire intra-urbaine :

« Les Ouagalais de souche sont devenus mobiles, par choix ou par contrainte. Ils quittent le centre-ville pour la périphérie où l'offre de logements leur permet de devenir propriétaires (...). Ce sont des chefs de famille souhaitant assurer leurs vieux jours à l'abri de tout souci de logement, mais aussi de jeunes ménages en quête d'indépendance qui délaissent le foyer parental. C'est le mouvement de ces jeunes qui est en partie responsable de la baisse de la population dans les secteurs centraux » (SUBRA, 1999 : 32).

L'effet combiné de ces deux phénomènes se traduit par une structure par âge plus jeune dans les zones périphériques. Outre une proportion plus élevée de la tranche des 0-4 ans, on observe aussi une proportion plus forte des 5-6 ans et des 7-12 ans, deux catégories d'enfants concernées par la scolarisation au primaire. Les six secteurs périphériques évoqués ci-dessus qui concernent la périphérie sud et sud-est de la capitale concentrent près de la moitié (46,7 %) des enfants en âge scolaire pour le primaire (7-12 ans) (carte 1).



Carte 1. Effectif des 7-12 ans par secteur, à Ouagadougou en 1996.

Cette dynamique du peuplement de la capitale se retrouve dans les profils socio-culturels des différents secteurs. Plus fortement peuplés par des familles originaires des zones rurales environnantes, les secteurs périphériques se caractérisent par des proportions plus élevées de chefs de ménages qui exercent encore dans l'agriculture et sont analphabètes et par ailleurs de confession musulmane. En regard de la problématique de la scolarisation, il ressort clairement que les zones périphériques se caractérisent par le plus fort potentiel de population en âge scolaire (en effectif et en pourcentage) par des proportions importantes de familles de migrants, analphabètes et musulmans et encore largement impliqués dans des activités agricoles ; un profil socio-démographique qui apparaît peu favorable à une dynamique forte de scolarisation.

L'offre scolaire au primaire à Ouagadougou : état des lieux

Au cours de l'année scolaire 2000/2001, la ville de Ouagadougou comptabilisait 393 écoles primaires, représentant 2 176 salles de classe et accueillant 138 883 élèves encadrés par 2 210 enseignants. Au cours des cinq dernières années scolaires (1997-2001), le nombre d'écoles s'est accru de 31 %, passant de 300 à 393 ; et le nombre de salles de classe a augmenté de 29,8 %, passant de 1 677 à 2 176.

Cette évolution globale 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). La forte expansion de l'offre scolaire privée se retrouve bien sûr au niveau des effectifs d'élèves (figure 1) : 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.

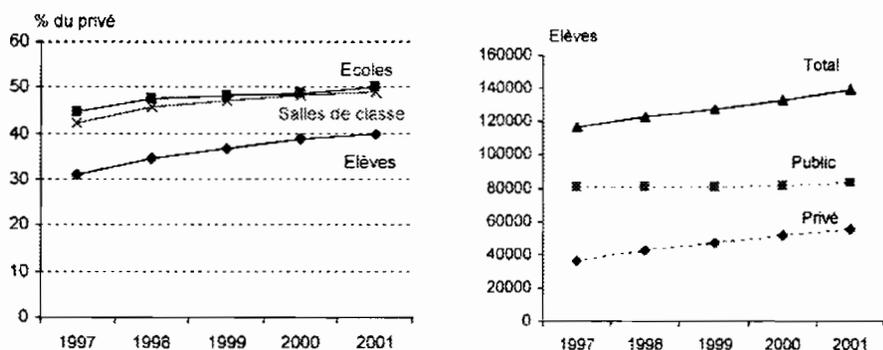


Figure 1. Évolution des secteurs public et privé dans l'enseignement primaire à Ouagadougou.

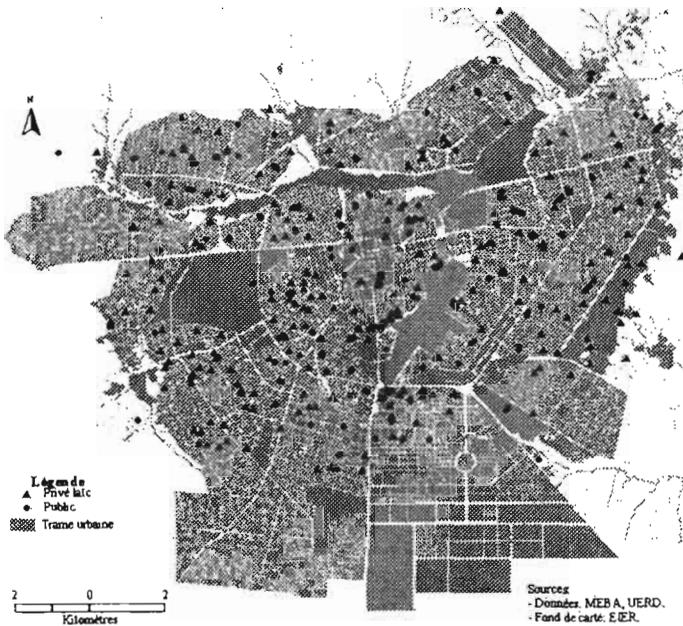
La croissance du secteur privé s'accompagne d'une certaine diversification. Elle se fait au profit des écoles franco-arabes et medersa d'une part (dont la proportion est passée de 2,2 % à 8,6 %), des écoles catholiques d'autre part (avec des pourcentages de 1,5 % et 6,1 %). La part des écoles protestantes 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.

Les disparités spatiales

L'information sur la distance parcourue par les élèves pour se rendre à l'école met en exergue une insuffisance de l'offre scolaire. En 2001, d'après les statistiques scolaires, plus d'un élève sur quatre (28,6 %) doit parcourir entre 1 et 3 km et plus d'un sur dix (13,5 %) plus de 3 km. Compte tenu des

difficultés de transport, des problèmes de pollution urbaine et de la dangerosité de la circulation à Ouagadougou, ces chiffres révèlent un réel problème d'accès physique à l'école pour une proportion non négligeable des élèves. Un autre élément joue sur la distance à l'école, mais dont on ne peut apprécier l'ampleur : certains parents, pour des raisons de commodités de transport, préfèrent scolariser leurs enfants dans des écoles proches de leur lieu de travail, ce qui leur permet de pouvoir les y déposer (en mobylette ou en voiture).

Globalement insuffisante en regard de la demande, l'offre scolaire est en outre inégalement répartie au sein de la capitale (carte 2) et ce au détriment des zones périphériques. La prise en compte du type d'école, public ou privé, montre que dans ces zones l'offre est essentiellement le fait du secteur privé ; particulièrement dans les zones non loties où l'État ne construit pas d'écoles. C'est donc pour les enfants de ces zones que le problème de transport se pose avec le plus d'acuité.



Carte 2. Localisation des écoles primaires, publiques et privées, de Ouagadougou, en 2001-02 (source : MEBA- UERD).

Mesure du niveau et des disparités de scolarisation au primaire

Quel est le niveau de la scolarisation dans la capitale ?

Répondre à cette question n'est pas aussi facile que l'on pourrait le croire. Le calcul des taux brut et taux net de scolarisation produit par le Ministère de l'éducation requiert la connaissance de l'effectif des élèves du primaire (tous âges et de 7-12 ans³) qui est issu des statistiques scolaires annuelles et du total des enfants âgés de 7-12 ans qui est obtenu à partir des données du dernier recensement de la population. Pour l'année scolaire 1996/1997, le taux net de scolarisation s'élevait à 74,1 %. Mais la comparaison avec d'autres sources de données (le recensement de 1996 et des enquêtes démographiques) révèle des différences (tableau I).

Tableau I. Proportion d'enfants de 7-12 ans scolarisés à Ouagadougou selon différentes sources de données.

Enquête UERD	1992/93	78,4 %	
Enquête prioritaire	1994/95	76,6 %	
Recensement	1996	66,7 %	
MEBA / Rec.96*	1996/97	74,1 %	
			Taux de croissance moyen annuel 1985-1996
MEBA / Rec.96**	2000/01	83,7 %	2,37 % (BF)
	2000/01	76,1 %	4,32 % (Ouaga)
	2000/01	77,4 %	3,96 % (7-12 ; Ouaga)

* Le nombre des élèves est issu des statistiques scolaires du MEBA ; la population scolarisable (7-12 ans) est donnée par le recensement de la population de 1996.

** Le nombre des élèves est issu des statistiques scolaires du MEBA ; la population scolarisable (7-12 ans) provient de projections partant des données du recensement de 1996 selon différentes options de taux de croissance intercensitaire.

Comment expliquer ces différences ?

Un premier élément d'explication tient au fait que les deux types de sources de données ne traduisent pas la même réalité scolaire. D'un côté, le mode de collecte des données organisé par la DEP du MEBA via l'enquête scolaire annuelle auprès de toutes les écoles conduit à recueillir en fait les élèves inscrits en début d'année scolaire. De l'autre, les données issues du recensement

³ Tranche d'âges officielle pour le niveau primaire.

et des enquêtes informent quant à elles sur la fréquentation scolaire au moment de la collecte. Le phénomène de la déperdition en cours d'année scolaire peut de lui-même expliquer des écarts dans les niveaux de scolarisation.

Une sous-déclaration des élèves par le recensement peut aussi être envisagée. L'information relative à la fréquentation scolaire au moment du recensement fut recueillie à travers la modalité « élève ou étudiant » concernant la question sur le statut d'occupation au cours des sept derniers jours. On peut alors penser que la saisie de la fréquentation scolaire du moment à travers une modalité du statut d'occupation soit moins précise, moins fiable que la question directe habituellement posée sur la fréquentation d'un établissement scolaire.

La sous-déclaration des élèves tient également au fait que le recensement ne prend en compte que les enfants âgés de 6 ans et plus ; il ignore donc tous les élèves âgés de moins de 6 ans. Or, comme le montrent les statistiques scolaires, la scolarisation se fait de façon de plus en plus précoce, même avant l'âge de 6 ans.

Un autre facteur d'explication serait un réel sous-dénombrement pouvant à la fois porter sur des ménages au sein de zones recensées et concerner des zones entières (plutôt alors à la périphérie).

En ce qui concerne les enquêtes, on peut toujours s'interroger sur le mode d'échantillonnage qui pourrait par exemple se traduire par une sous-représentation des zones non loties ?

La vérité se trouve sans doute dans un effet combiné de ces différents facteurs mais sans que l'on puisse en mesurer l'importance respective. Pour le milieu des années 1990, on peut retenir comme ordre de grandeur un taux net de scolarisation (7-12 ans) situé entre 70 % et 75 %.

Quel peut être le niveau de scolarisation actuellement ?

Le calcul du taux net pour les années postérieures à celle du recensement repose notamment sur celui de l'effectif des 7-12 ans obtenu par projection. L'application du taux de croissance moyen annuel de la population, observé sur la période intercensitaire 1985-1996 pour l'ensemble du pays qui fut de 2,37 % aboutit alors à un taux net de scolarisation de 83,7 %. Mais si l'on applique le taux de croissance observé pour la capitale sur la même période, à savoir 4,32 %, on obtient alors 76,1 %. Et si l'on raisonne au niveau de la tranche d'âge scolaire (7-12 ans) qui aurait connu dans la capitale un rythme de croissance légèrement inférieur, à savoir 3,96 %, le taux net de scolarisation est de 77,4 %.

Cet exercice montre combien, par le système des projections, les différences de rythme de la croissance démographique peuvent affecter les niveaux de scolarisation... Or, nous avons souligné précédemment que ce

taux de croissance annuelle de 4,32 % pour la capitale semble surprenant au regard du rythme passé et de ce que l'on sait de la poursuite de l'expansion spatiale de la ville.

En février 2002, dans le cadre de son projet d'observatoire, l'UERD a réalisé une enquête auprès de tous les ménages de deux zones de dénombrement de la capitale (soit une population totale de 5 000 personnes), l'une située en zone lotie l'autre en zone non lotie. Il en ressort un taux net de scolarisation (7-12 ans) de 75 %. Bien que cette enquête ne puisse prétendre à la représentativité statistique au niveau de l'ensemble de la capitale, le résultat obtenu apparaît du même ordre que la valeur des taux issus des projections. On pourrait ainsi conclure qu'aujourd'hui le taux net de scolarisation (7-12 ans) à Ouagadougou se situe entre 75 % et 80 %.

Les inégalités dans la fréquentation scolaire des 7-12 ans

Les résultats présentés ci-après sont principalement issus d'une analyse secondaire des données du recensement de 1996. Pour Ouagadougou, on observe ainsi très clairement (figure 2) :

- une plus faible scolarisation des filles ;
- une scolarisation quasiment identique entre les garçons et les filles du chef de ménage ;

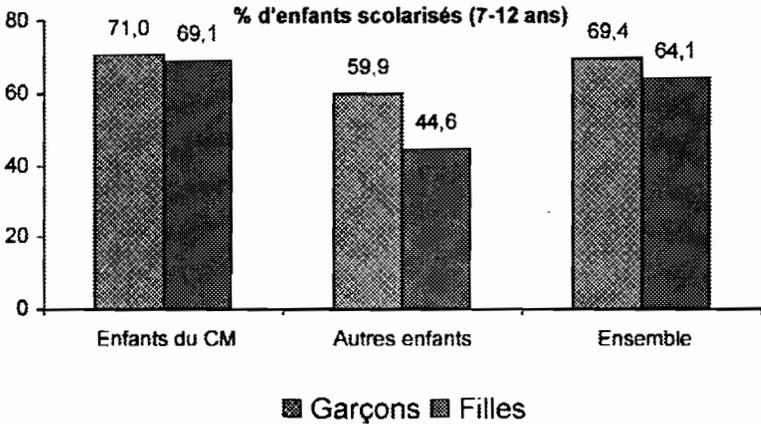


Figure 2. Taux de scolarisation (7-12 ans) selon le statut familial et le sexe des enfants ; Ouagadougou, recensement de 1996.

- une plus faible scolarisation des « autres enfants », très marquée pour les filles.

L'analyse de la fréquentation scolaire selon le niveau d'instruction et la catégorie socio-professionnelle du chef de ménage confirme bien l'importance de ces deux variables pour la scolarisation (figures 3 et 4) :

- la fréquentation scolaire augmente avec le niveau d'instruction du chef de ménage ;
- elle est plus élevée dans les catégories socio-professionnelles qui apparaissent les plus favorisées économiquement.

Mais on observe dans le même temps la forte sous-scolarisation qui touche les jeunes filles autres que celles du chef de ménage et qui s'observe particulièrement dans les ménages les plus instruits et/ou les plus « aisés ». C'est précisément dans ces ménages que l'on trouve les plus fortes proportions de jeunes filles autres parentes qui sont avant tout accueillies, non pas pour être scolarisées, mais pour aider aux travaux domestiques notamment ... Ainsi « le travail des unes permet la scolarisation des autres » (POIRIER *et al.*,19).

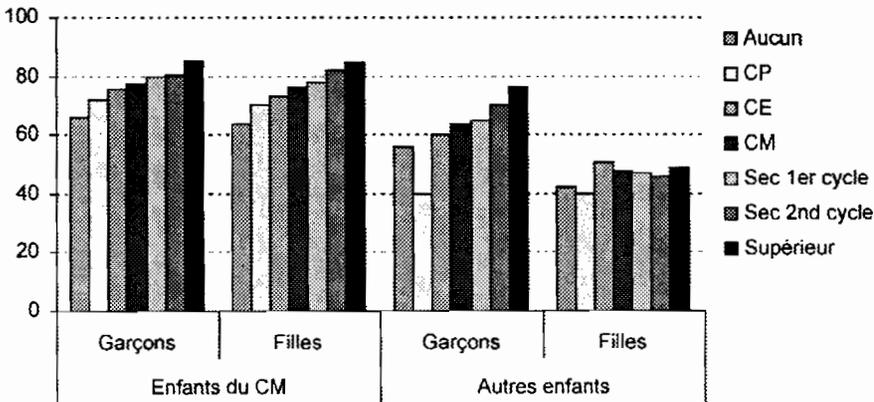


Figure 3. Pourcentage d'enfants de 7-12 ans scolarisés selon le sexe des enfants et le niveau d'instruction du chef de ménage ; Ouagadougou, recensement de 1996.

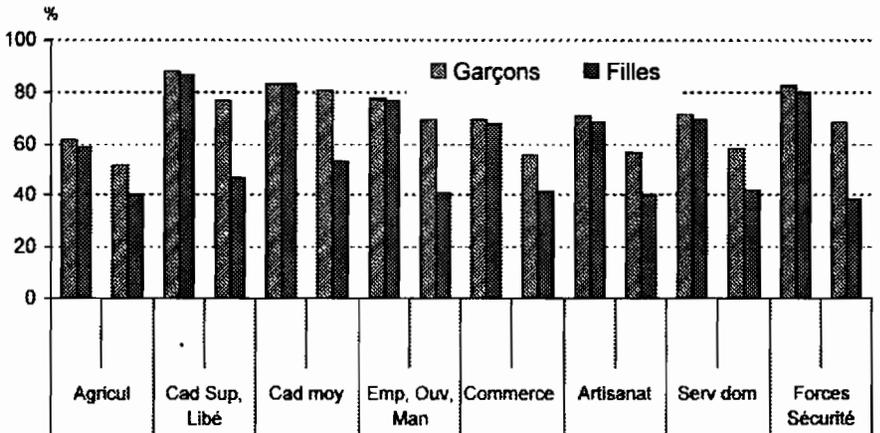


Figure 4. Pourcentage d'enfants de 7-12 ans scolarisés selon le sexe des enfants et la catégorie socio-professionnelle du chef de ménage ; Ouagadougou, recensement de 1996.

Sur la base des statistiques scolaires, la distinction entre les secteurs public et privé montre que les écoles privées de Ouagadougou accueillent surtout des enfants de salariés (environ un tiers des élèves) alors que dans les écoles publiques, ce sont les enfants de cultivateurs qui sont les plus nombreux (représentant plus de 40 % des élèves). La prise en compte du type d'école privée permet de mettre en lumière, même grossièrement, une certaine spécificité des « profils sociaux » des élèves attachée au type d'école qui se dichotomise ainsi en 2001 (tableau II) :

- les écoles franco-arabes et les medersa sont majoritairement fréquentées par les enfants de cultivateurs et de commerçants ;
- les autres écoles privées (laïques, catholiques et protestantes) accueillent surtout des enfants de salariés (à plus de 30 %, voire jusqu'à 45 % pour les écoles catholiques).

Tableau II. Répartition des élèves selon leur origine sociale, par type d'école privée, en 2001 ; Ouagadougou

Origine sociale	Franco-arabe	Medersa	Catholique	Laique	Protestante
Cultivateur	32,5	35,3	11,5	19,1	21,7
Éleveur	5,0	5,8	0,1	0,8	0,7
Salariés	5,5	8,2	44,9	36,2	31,5
Artisan	3,7	3,1	3,9	2,3	2,2
Commerçant	25,3	28,3	14,1	15,1	11,9
Ouvrier	7,6	15,0	7,8	6,8	7,2
Retraité	3,6	0,8	2,8	2,9	3,1
Autre	11,6	1,4	10,0	14,8	17,3
Indéterminé	5,2	2,1	4,8	2,0	4,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Effectif	2 910	621	2 581	39 468	9 946

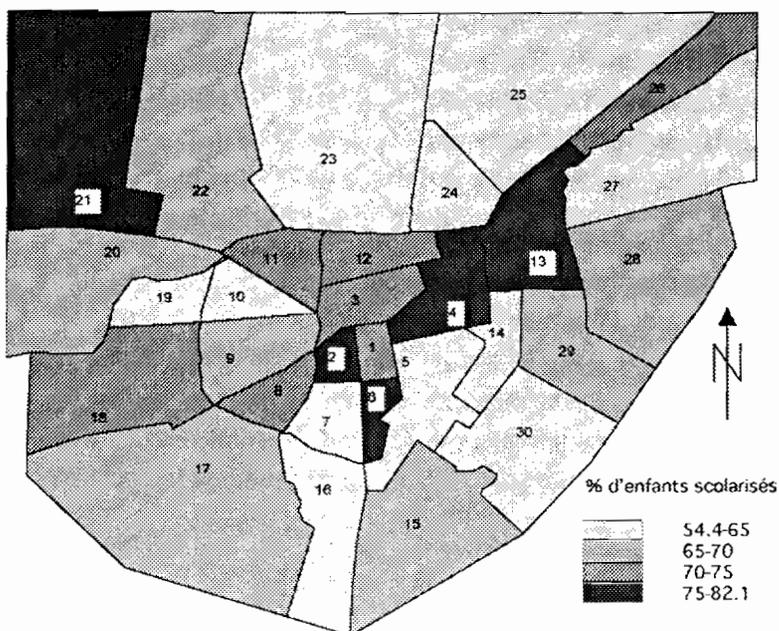
Les disparités spatiales

Nous avons vu précédemment qu'en 1996, les zones périphériques de la ville de Ouagadougou se caractérisent par une population composée pour une large part de migrants, avec des chefs de ménage qui sont majoritairement analphabètes, encore très impliqués dans les activités agricoles et avec une offre scolaire le plus souvent inférieure aux besoins, au regard du potentiel d'enfants en âge scolaire.

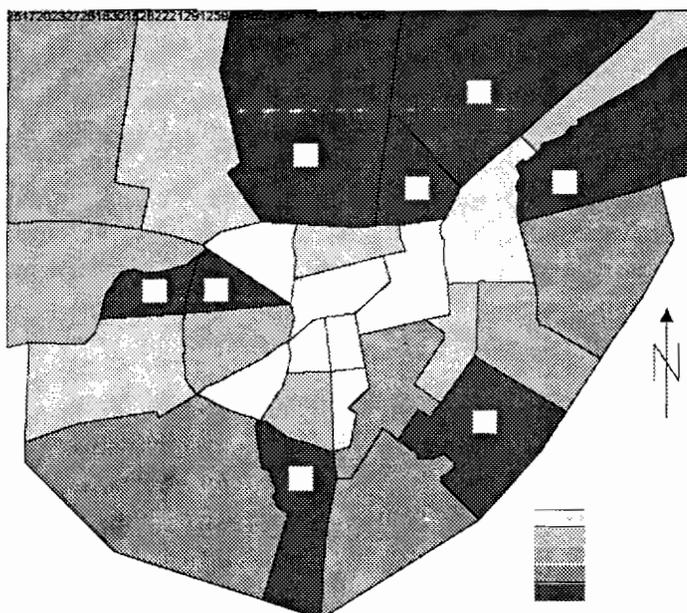
C'est donc logiquement que l'on y observe un niveau de scolarisation plus faible que dans les quartiers centraux (carte 3) ; d'après les données du recensement de 1996, le pourcentage d'enfants scolarisés parmi les 7-12 ans était en effet plus élevé dans les zones loties, à hauteur de 68 % contre 58 % dans les zones non loties. En revanche, le pourcentage d'enfants n'ayant jamais été scolarisés est plus élevé dans ces secteurs périphériques (carte 4).

Si l'on considère la catégorie des enfants âgés des 10-14 ans non encore scolarisés qui regroupe des enfants en principe trop « vieux » pour aller à l'école et trop « jeunes » pour le marché du travail, on observe à partir du recensement de 1996 qu'elle concernerait un enfant sur cinq du groupe d'âges ; soit un effectif d'environ 18 000 enfants. Dans le même temps, près d'un enfant sur quatre avait quitté l'école (soit environ 21 000 enfants), ayant alors fort peu de chance d'y retourner et risquant en revanche (surtout en cas d'abandon précoce) de revenir à l'analphabétisme... Si ces chiffres ne doivent pas être pris « à la lettre » (ce sont des approximations), ils interpellent tous les acteurs de l'éducation, mais aussi la société sur la situation actuelle et le devenir de ces enfants, majoritairement situés dans les zones

périphériques de la capitale ; milieu où la famille n'est quasiment plus le lieu de la production, où les parents sont souvent absents (partis au travail) une bonne partie de la journée.



Carte 3. Pourcentage d'enfants de 7-12 ans scolarisés par secteur à Ouagadougou en 1996.



Carte 4. Pourcentage d'enfants de 7-12 ans « jamais scolarisés » par secteur à Ouagadougou en 1996.

Conclusion

Sur le plan scolaire, la capitale est sans conteste globalement privilégiée par rapport au reste du pays. Mais les disparités, les inégalités y sont sans doute plus accentuées qu'ailleurs. L'analyse secondaire des données du recensement de 1996 a permis de caractériser le profil socio-démographique de la population de Ouagadougou et de mettre en lumière ses variations et spécificités intra-urbaines avec une opposition schématique entre le centre et la périphérie. Les modalités de la dynamique démographique de la ville font que les zones périphériques se caractérisent par une population plus jeune et concentrent ainsi la majorité des enfants en âge scolaire ; ces mêmes zones sont habitées par des ménages vivant encore souvent de l'agriculture, avec de faibles revenus et présentant un niveau élevé d'analphabétisme.

De son côté, l'analyse des statistiques scolaires révèle la très inégale répartition spatiale de l'offre scolaire au sein de la capitale. Le déficit est patent dans les zones périphériques et particulièrement dans le non loti où l'État ne construit pas d'écoles. On voit se dessiner un paysage scolaire spatialement et socialement différencié : un secteur public (le moins coûteux) pour les moins nantis ; un secteur privé pluriel, ici destiné aux plus nantis pour les écoles les plus coûteuses, là fréquenté par les enfants des familles les plus pauvres ou encore en raison d'un choix religieux (pour les écoles franco-arabes et medersa). Dans les zones périphériques, faute d'écoles publiques, l'alternative est souvent entre ne pas pouvoir scolariser ses enfants (le coût des écoles privées étant trop élevé) ou faire parcourir quotidiennement une longue distance aux enfants, avec tous les risques que cela entraîne.

On observe alors « logiquement » de fortes disparités, sociales et spatiales, dans la fréquentation scolaire au détriment des plus pauvres et des zones périphériques. Et c'est dans ces zones les plus peuplées que l'on rencontre les plus fortes proportions et les plus gros effectifs d'enfants, soit n'ayant jamais été scolarisés (et qui à partir de 9 ans ne pourront plus l'être), soit ayant quitté l'école précocement (sans même achever le primaire) : que font-ils ? quel peut être leur avenir dans la capitale ? Ces enfants constituent assurément une population à risque, en regard notamment du phénomène des « enfants de la rue », en termes de « marginalisation sociale ». Cette situation pose des problèmes spécifiques au milieu urbain dont il conviendrait de mesurer toutes les conséquences, tant au niveau individuel, familial que sociétal. Dans la logique du Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base, la capitale sera sans doute « servie » en dernier. S'il est compréhensible de mettre un accent particulier sur les provinces les plus faiblement scolarisées, on aurait tort de se désintéresser de la situation qui prévaut dans la capitale, d'en ignorer les particularités et d'en sous-estimer les conséquences.

Bibliographie

BAUX S., KABORÉ I., LOKPO K., PILON M. (coordonné par PILON M.), 2002. Étude exploratoire de l'offre et de la demande d'éducation à Ouagadougou, Rapport d'étude, UERD, Ouagadougou, 167 p.

KABORÉ I., KOBIANÉ J.-F., PILON M., SANOU F., SANOU S., 2001. « Le Burkina Faso », in Pilon M. et Yaro Y. (éds.), La demande d'éducation en Afrique : état des connaissances et perspectives de recherches, UEPA, Dakar, p. 99-116.

PILON M. et YARO Y. (éds.), 2001. La demande d'éducation en Afrique : état des connaissances et perspectives de recherches, UEPA, Dakar, 221 p.

SUBRA K., 1999. Géographie du système de soins à Ouagadougou (Burkina Faso), mémoire de maîtrise de géographie, Université de Paris X-Nanterre, 120 p.

Travail et trafic des enfants : le cas du Burkina Faso

Frédérique BOURSIN*

Introduction

L'Afrique est particulièrement affectée par l'existence du travail des enfants. Selon le Bureau International du Travail (BIT), 41 % des enfants sont économiquement actifs, dont 26,3 % concerne les 10-14 ans, la proportion la plus élevée au niveau mondial. Au Burkina Faso, la proportion d'enfants travailleurs s'élève à 51 % pour ceux âgés de 10 à 14 ans. Après le Mali, le Burkina Faso fait partie des pays de la sous-région les plus touchés par le phénomène.

S'il est certain que le travail des enfants en Afrique n'est pas un phénomène nouveau, ce qui est nouveau en revanche, ce sont les formes que prennent actuellement le travail des enfants et particulièrement les situations d'exploitation et de trafic des enfants à des fins économiques et/ou sexuelles. Ce constat ne nous autorise pas, bien évidemment, à banaliser le travail des enfants sous d'autres formes, mais il nous permet de focaliser notre attention sur les pires formes de travail des enfants et d'opérer une distinction entre les tâches autorisées qui relèvent d'une expérience intéressante ou d'un apprentissage couplé avec les études et celles interdites qui conduisent à l'exploitation économique et aux mauvais traitements causés aux enfants.

Cette préoccupation s'est récemment concrétisée au niveau mondial à travers l'élaboration d'un nouvel instrument international relatif aux droits de l'homme, la convention n°182, sur les pires formes de travail des enfants. Cette convention renvoie aux formes de travail qui entravent l'éducation, l'épanouissement physique, mental et social de l'enfant. Elle a pour cible des pratiques telles que : l'esclavage ; le travail forcé ; la traite ; l'utilisation des enfants à des fins de prostitution ou à des fins pornographiques et les diverses formes de travail dangereux ou qui s'exercent dans des conditions d'exploitation.

Après la convention n° 138 sur l'âge minimum d'admission à l'emploi qui s'inscrit dans une perspective à plus long terme quant à son application en faveur de l'abolition du travail des enfants, la convention n° 182 s'inscrit dans une perspective à court terme et demande aux gouvernements qui l'ont

* Sociologue, ADEC-Enfance (Agence d'étude, d'information et d'appui conseil pour l'enfance).

ratifiée de se concentrer dans l'immédiat sur les pires formes de travail des enfants qui sont moralement inacceptables quelles que soient les circonstances et quel que soit le degré de développement du pays. Cette nouvelle convention a été ratifiée par le Burkina Faso le 25 mai 2001.

Après avoir défini les concepts d'enfant, d'exploitation du travail et de trafic des enfants, nous brosserons la situation du travail et du trafic des enfants au Burkina Faso à partir des statistiques officielles disponibles. Sur la base des études existantes, nous retracerons l'évolution du travail des enfants, caractérisée par le passage de la socialisation par le travail à l'exploitation économique et au trafic des enfants. Un accent particulier sera mis sur la permanence de pratiques traditionnelles propres au statut et au rôle de l'enfant dans la société, mais qui s'exercent désormais dans un contexte économique, social, géographique en pleine mutation, générant des dérapages, des détournements qui sont préjudiciables aux enfants. Nous examinerons enfin la manière dont le Burkina Faso a traduit son engagement en faveur de l'abolition du travail des enfants, y compris dans ses pires formes.

Définition des concepts

L'enfant

Selon Pierre Bourdieu, la jeunesse n'est qu'un mot, l'âge étant « une donnée biologique socialement manipulée et manipulable » (PASCALIS, 1992). Ainsi, le contenu de la notion d'enfant et d'enfance peut avoir des connotations très différentes selon le temps et selon l'espace, en fonction de la culture et de la structure de chaque société.

Néanmoins, nous nous baserons sur l'examen du travail des enfants jusqu'à 18 ans car le droit international (Convention des Droits de l'Enfant) retient cet âge comme seuil minimal d'accès aux travaux dangereux et comme entrée dans l'âge adulte.

L'exploitation du travail des enfants

Il n'existe pas de définition internationale, mais selon le séminaire d'Arusha en Tanzanie tenu en Avril 1997, la définition se pose en termes de « distinction entre le travail autorisé, celui qui procure une formation et qui n'entrave pas l'éducation, l'épanouissement physique, mental et social de l'enfant et le travail interdit qui conduit à l'exploitation économique et aux mauvais traitements causés aux enfants ». En d'autres termes, on distingue :

- le « *child work* » qui renvoie au travail des enfants au sein de leur famille et qui consiste à aider à la tenue du foyer ou à la culture de la parcelle agricole ; cette forme de travail est assimilée à une formation à la vie d'adulte et elle n'empêche pas une forme de scolarisation, même partielle ;

- le « *child Labour* », qui représente un degré supplémentaire dans l'intensité du travail : il renvoie à une activité à plein temps, qu'elle soit intérieure ou extérieure à la famille, mais qui empêche toute scolarisation ;
- « *l'exploitation* » qui se rapporte en général à un travail à l'extérieur de la famille, là où les notions d'intérêt économique et de profit entrent en jeu. L'exploitation se traduit par un travail abusif, un « sur travail » : l'effort physique requis y dépasse largement les forces de l'enfant ; les horaires sont excessifs ; la rémunération sans rapport avec l'intensité du travail ou carrément inexistante ; le bien-être physique, mental et social est compromis. C'est cette dernière catégorie qui renvoie aux pires formes de travail des enfants définies dans la convention n° 182 de l'Organisation International du Travail (OIT).

Le trafic des enfants

Il n'existe pas non plus de définition consensuelle sur le phénomène, où les termes « trafic », « traite », « enlèvement » ou « vente d'enfants » ont des significations différentes selon les pays, avec de réelles conséquences pour les réponses politiques.

Néanmoins, des instruments juridiques existent et représentent des textes de référence pour appréhender le phénomène. C'est le cas du protocole de Palerme élaboré le 15 décembre 2000 et qui fournit une définition internationale et opérationnelle du mot « traite ». Cette norme a largement influencé le contenu du texte de loi portant définition et répression du trafic des enfants au Burkina Faso et qui en donne la définition suivante :

« Est réputé trafic d'enfant (s) tout acte par lequel un enfant est recruté, transporté, transféré, hébergé ou accueilli, à l'intérieur ou à l'extérieur du territoire burkinabé par un ou plusieurs trafiquants au moyen de menaces et d'intimidation, par la force ou d'autres formes de contraintes, de détournements, de fraudes ou supercherries, d'abus de pouvoir ou d'exploitation de la situation de vulnérabilité d'un enfant ou dans le cas d'offre ou de réception de rémunération en vue d'obtenir le consentement d'une personne ayant le pouvoir de contrôle sur lui à des fins d'exploitation économique, sexuelle, d'adoption illicite, d'union matrimoniale précoce ou forcée ou à toute autre fin préjudiciable à la santé, au développement physique, mental et au bien-être de l'enfant » (Journal Officiel, 2003).

L'Ampleur et les manifestations du travail et du trafic des enfants au Burkina Faso

Deux études ont été validées par le Burkina Faso relatives à la situation du travail et du trafic des enfants.

La première étude porte sur la situation du travail des enfants. Elle a été réalisée en 1998 par le programme IPEC/BIT et elle a porté sur 2 000 enfants travailleurs répartis dans les secteurs suivants :

- l'agriculture et l'élevage dans le Sud-ouest (région de Bobo-Dioulasso) ;
- l'orpaillage (Nord) ;
- les métiers à risque dans le secteur informel à Ouagadougou ;
- les petites filles domestiques à Ouagadougou.

Les résultats de cette étude confirment la situation d'exploitation des enfants au travail dans ces différents domaines d'activité. Les activités menées empêchent toute forme de scolarisation, puisque 76 % des enfants ne vont pas à l'école, soit qu'ils n'y soient jamais allés, soit qu'ils aient été déscolarisés. Par ailleurs, l'effort physique requis dépasse largement les forces de l'enfant, puisque près de 54 % ont évoqué la grande pénibilité de leur travail. Cette pénibilité est accentuée par les horaires de travail excessifs : 34 % travaillent entre 6 et 10 heures par jour et 55,6 % plus de 10 heures par jour. Enfin, la rémunération est sans rapport avec l'intensité du travail ou carrément inexistante dans près de 70 % des cas.

On peut donc retenir que le bien-être physique, mental et social de l'enfant est compromis par un travail pénible et non rémunéré qui s'effectue sans un minimum de protection, l'exposant ainsi à de graves dangers et qui de surcroît, n'offre que très peu d'opportunités d'apprentissage compromettant ainsi son avenir social.

La seconde étude a été réalisée en mai 2000, toujours sur l'initiative du programme IPEC/BIT, sur la situation plus précise du trafic des enfants au Burkina Faso.

Deux formes de trafic y sont présentées et qui concernent des enfants âgés de 10 à 18 ans : le trafic interne qui semble prédominant et qui concerne des déplacements d'enfants à l'intérieur du pays et le trafic transfrontalier qui concerne des déplacements d'enfants d'un pays à l'autre.

Les situations liées au trafic interne renvoient aux situations suivantes : le « louage d'enfants » dans l'agriculture ou dans le secteur des mines et des carrières et de l'élevage ; le placement ou le « confiage » de domestiques et d'aides familiaux, notamment auprès de familles urbaines ; et dans une moindre mesure, le trafic à des fins d'exploitation sexuelle.

En ce qui concerne le trafic transfrontalier, le Burkina est apparu à travers cette étude du BIT comme un pays récepteur de main-d'œuvre enfantine, un pays fournisseur de main-d'œuvre enfantine et enfin, un pays de transit de

¹ Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale.

main-d'œuvre enfantine. Les résultats de cette étude ont été confirmés par ceux du projet conjoint MASSN¹ / UNICEF de lutte contre le trafic des enfants exécuté dans 10 régions du Burkina depuis juin 2001 et qui fait apparaître l'ampleur et les manifestations suivantes du phénomène.

Ainsi, entre juin 2001 et octobre 2004, 1 356 enfants ont été interceptés par les comités de vigilance et de surveillance de lutte contre le trafic des enfants installés dans 33 provinces du pays (tableau I). Les garçons demeurent globalement plus exposés, mais de fortes disparités existent selon les régions et la forme du trafic.

Tableau I. Nombre d'interceptions selon le sexe, de 2001 à 2004, au Burkina Faso.

Année	Filles	Garçons	Total
2001	190	17	207
2002	219	194	413
2003	111	195	306
2004	132	298	430
Total	652	704	1 356

Source : UNICEF, novembre 2004.

Dans les régions du Sahel et de la Boucle du Mouhoun, les filles représentent la quasi-totalité des enfants interceptés. Il s'agit essentiellement de jeunes filles d'ethnie dogon et samo acheminées vers les centres urbains pour les travaux domestiques. Quant aux régions du sud-ouest et du plateau mossi par exemple, le trafic concerne davantage des garçons exploités dans le secteur agricole, minier ou du secteur informel.

La répartition par sexe est également déterminée par la forme que prend le trafic : ainsi, les élèves des écoles coraniques uniquement composées de garçons (pris en compte depuis 2002 par les comités de vigilance et de surveillance) représentent plus de 60 % des garçons interceptés victimes de trafic.

Toujours selon les données fournies par le projet expérimental, le trafic des enfants prend deux formes principales, à savoir, le trafic interne et le trafic externe.

Le trafic interne représente environ 60 % des cas de trafic recensés dans le cadre du projet. Il y a essentiellement deux catégories d'enfants. D'une part, les jeunes filles convoyées des provinces vers les centres urbains du pays pour leur placement dans le secteur des travaux domestiques ou à l'intérieur des provinces pour leur placement dans le secteur

agricole, essentiellement celui du coton. D'autre part, les jeunes garçons des écoles coraniques déplacés par leur « maître » d'une province à l'autre pour être exploités dans le secteur de la mendicité ou celui des travaux agricoles.

Le trafic externe représente environ 30 % des cas de trafic. Il concerne essentiellement des garçons convoyés dans le secteur agricole et minier des pays voisins, notamment la Côte d'Ivoire, mais aussi le Mali, le Niger et le Bénin.

Enfin, le trafic de transit représente environ 10 % des cas recensés et il concerne des enfants (essentiellement des garçons) de nationalité malienne, nigérienne, togolaise acheminés vers la Côte d'Ivoire principalement et le Mali, via le Burkina Faso. On note cependant l'influence de la situation qui prévaut en Côte d'Ivoire depuis 2002 sur les circuits du trafic ; le Mali particulièrement étant devenu une zone de destination importante dans le cadre du secteur agricole pour les garçons (rizières) et du travail domestique pour les filles.

Les nouveaux visages du travail des enfants

Si le travail de l'enfant n'est pas nouveau, force est de constater que le phénomène a considérablement évolué aujourd'hui et que le travail de l'enfant s'apparente de moins en moins à « un apprentissage de la vie ». En effet, si une minorité d'enfants a encore la chance d'envisager le travail comme une possibilité offrant de nombreux avantages économiques et sociaux, la majorité est aspirée dans un travail souvent préjudiciable à leur développement et à leur santé.

Le constat est donc le suivant : de socialisateur, dans ses formes traditionnelles, le travail des enfants devient, selon une expression consacrée, « déshumanisant » (UNICEF, 1995). Pour expliciter cette évolution du cadre de travail des enfants, nous insisterons sur la permanence de certaines pratiques traditionnelles inhérentes au statut et au rôle de l'enfant dans la société mais qui s'exercent désormais dans un contexte économique, social et géographique en pleine mutation, caractérisé par la pauvreté des familles, le relâchement des réseaux d'entraide et de solidarité, l'effritement des valeurs morales, etc., générant des dérapages, des détournements qui sont directement préjudiciables aux enfants. Ainsi, la mise au travail précoce dans le cadre de l'économie domestique ou rurale, le départ en migration de travail dans une ville ou un pays étranger, le « confiage » à une famille apparentée ou amie en milieu urbain ou encore à un maître coranique, etc. sont autant de pratiques qui trouvent leur fondement dans la société traditionnelle, mais qui s'expriment aujourd'hui dans des formes et des modalités différentes, compte tenu des contraintes vécues par les familles ou les enfants eux-mêmes et qui sont la porte ouverte à l'exploitation et au trafic des enfants.

La mise en évidence de ces pratiques représente une étape fondamentale dans le processus de lutte contre le travail et le trafic des enfants car elle s'attaque à la racine du mal, à la genèse de la situation et devrait permettre de dépasser certaines représentations ou certaines pratiques qui contribuent à masquer la réalité du travail des enfants.

Nous allons nous attacher à analyser trois pratiques qui touchent les enfants dans la société : la mise au travail précoce des enfants, le « confiage » des enfants et la migration de travail des enfants ; et tenter de démontrer, à travers l'évolution que connaissent ces pratiques, les risques qu'elles représentent pour les enfants en termes d'exploitation et de trafic.

La mise au travail précoce des enfants

A travers l'exploration du statut de l'enfant dans la société ancienne, il apparaît que le travail représente une dimension fondamentale dans le processus de socialisation du jeune enfant. La mise au travail est en effet le cadre d'apprentissage de valeurs essentielles, de principes nécessaires à l'intégration de l'enfant au sein de sa communauté. (BADINI, 1994). Cette participation des enfants ne manque pas cependant de s'intégrer à la survie économique de la famille et elle représente également, au-delà de sa vocation éducative, la contrepartie de l'assistance que l'enfant reçoit de sa famille (logement, nourriture, soins, vêtements). L'enfant a donc des droits, mais il a également des obligations et le travail accompli par l'enfant, à travers l'aide à la famille, est en quelque sorte l'expression de son devoir de reconnaissance à l'égard de ses parents. Le travail des enfants, dans sa dimension originelle est donc une initiation à une façon de vivre et de travailler, encadrée et protégée par sa famille et qui reste proportionnelle à la force de travail de l'enfant. Ainsi, l'enfant reste pris en charge par la communauté indépendamment du travail fourni.

Cependant, dans un contexte socio-économique de plus en plus difficile, marqué par la paupérisation des ménages, on peut se demander si le travail de l'enfant, hier considéré comme un surplus, n'est pas en train de devenir, dans la composition du revenu des ménages, un minimum de survie. La décision de mise au travail des enfants relèverait alors davantage d'une stratégie initiée par les familles pour augmenter les revenus de la famille. D'où une diversification des tâches confiées à l'enfant qui ne correspondent plus forcément à sa force de travail et à son âge et qui se font non seulement au détriment du temps qui pourrait être consacré aux loisirs, à l'épanouissement de l'enfant, mais surtout à l'éducation.

Les différents indicateurs de changement observés sont les suivants (METS/IPEC, 1998) :

- une exigence de rentabilité compte tenu des longues heures de travail : entre 6 et 10 heures dans les filières de la riziculture, de la récolte du coton,

du maraîchage et des travaux champêtres. Ce sont les éleveurs et les orpailleurs qui travaillent, pour près de 91 % d'entre eux, plus de 10 heures par jour ;

- une charge de travail excessif, puisque dans la riziculture, la récolte de coton et les travaux champêtres, près de 100 % des enfants ont évoqué l'importante pénibilité de leurs travaux ;
- il semble par ailleurs, et c'est là un autre indicateur du changement, que le cadre de travail de l'enfant « s'extériorise », sachant que près de 55 % des enfants travaillant dans l'agriculture et l'élevage résident chez leurs parents, mais travaillent à l'extérieur de l'unité familiale. Cela laisse supposer que la prise en charge de l'enfant, dans les milieux les plus pauvres, soit en quelque sorte soumise à des conditionnalités. Les obligations prennent le pas sur les droits. Ce sont les enfants les plus productifs que l'on gardera auprès de soi dans le cadre de la production familiale. Les autres enfants seront encouragés, plus ou moins implicitement, à rechercher les moyens de leur propre subsistance. Dans le secteur rural, les enfants iront travailler sur des exploitations privées de coton ou de maraîchage par exemple, ou iront travailler dans l'orpillage, selon leur zone de résidence.

Le travail de l'enfant n'est donc plus encadré et protégé par la famille, comme dans sa forme originelle et cela représente une porte ouverte supplémentaire à l'exploitation de leur travail d'une part et au trafic des enfants d'autre part.

Dans certaines situations, la mise au travail précoce de l'enfant peut également induire des situations de trafic des enfants. L'appât du gain facile motive certains parents à vendre la force de travail de leurs enfants à des intermédiaires peu scrupuleux ou directement à des patrons d'exploitation agricole ou minière. Le récent rapport sur l'évaluation du projet expérimental de lutte contre le trafic des enfants au Burkina Faso (MASSN/UNICEF, 2002) révèle l'implication des parents dans la majorité des cas, cette situation se faisant très rarement à leur insu. La difficulté des familles à conserver auprès d'eux les enfants qui représentent une charge va également se traduire par le départ des enfants du foyer familial, soit que cela s'inscrive dans une stratégie familiale, à travers le « confiage », soit que cela relève d'une stratégie plus individuelle à travers le départ en migration de travail des enfants et des adolescents, sous une forme plus ou moins déguisée. Ces pratiques largement répandues trouvent une fois encore leur fondement dans la société ancienne, mais elles vont s'exprimer dans des formes et des modalités différentes compte tenu des contraintes vécues par les individus.

Le confiage des enfants

Le confiage à une famille apparentée

Au Burkina Faso, selon les données de l'enquête démographique et de santé, 11,5 % des enfants de moins de 15 ans ne vivent pas avec leurs parents (DABIRÉ, 1998). A l'image de la mise au travail précoce, le confiage des enfants à une famille apparentée ou amie est une pratique ancienne dans la société burkinabé et elle revêt également, dans sa forme traditionnelle tout au moins, une dimension éducative et sociale. Une dimension éducative d'abord, parce que l'enfant élevé ailleurs que dans son foyer naturel y sera traité avec moins d'indulgence ; ce cas de figure concerne essentiellement le milieu rural et les tuteurs seront choisis en fonction de leur âge ou de leur statut coutumier, garant des traditions et de la sagesse. En milieu urbain ou semi-urbain, la dimension éducative renvoie surtout à l'opportunité qui sera donnée à l'enfant issu du milieu rural ou issu d'une famille pauvre d'être scolarisé ou embauché par un membre de la famille. La dimension sociale tient au fait que cette forme de circulation des enfants visait également à consolider les liens entre les familles. Même si les aspects économiques ne peuvent être occultés dans la situation de « confiage », l'enfant accueilli effectuant, comme dans sa famille, une multitude de petits services comme contrepartie de la prise en charge qu'il reçoit, cette dimension ne prenait pas le pas sur les motivations premières de transfert des enfants.

Actuellement, plusieurs indicateurs témoignent de changements et on se demande si le confiage n'a pas été détourné de sa vocation originelle à la faveur de considérations plus économiques.

Le premier indicateur renvoie à une disparité géographique, le phénomène étant davantage tourné vers le milieu urbain : 15,2 % des enfants sont confiés en ville contre 9,6 % en milieu rural (DABIRÉ, 1998). Au fur et à mesure du processus de paupérisation en milieu rural, le choix du tuteur s'est davantage porté vers celui qui pouvait faciliter la scolarisation ou l'embauche au détriment du statut coutumier. Au premier rang, figurent les fonctionnaires dont le statut social est particulièrement valorisé en milieu rural, mais également les commerçants et les artisans. Aujourd'hui cependant, les obligations traditionnelles telles que l'accueil d'un cousin ou neveu du village s'accroissent difficilement des exigences et des contraintes économiques auxquelles sont confrontés les ménages en milieu urbain. De plus en plus souvent ces chefs de famille disent ne plus pouvoir faire face à leurs obligations vis-à-vis de la famille élargie, du lignage et des réticences commencent à se manifester lorsqu'il s'agit d'accueillir un enfant ou un adolescent « confié » par un parent du village.

Quand bien même l'enfant est accueilli, au regard de la pression sociale qui pèse sur la famille, celle-ci ne peut faire face à ses besoins souvent les plus élémentaires, elle qui assume déjà difficilement la charge de ses propres enfants. Paradoxalement, ce qui devait représenter une forme de protection et d'insertion peut induire des situations de rejet et d'exclusion et se transformer en une exploitation pure et simple de ces enfants et adolescents confiés. Si les filles sont généralement mises à contribution dans des tâches domestiques, les garçons seront « invités » à participer aux charges de la famille d'accueil par le biais de l'improvisation d'un petit métier dans l'univers des activités les plus marginales de l'économie populaire urbaine, « le secteur sous informel ». Ils rejoindront ainsi le nombre croissant des enfants précocement mis au travail dans les rues de la capitale. Ce sont ces enfants que l'on retrouve comme vendeurs de kleenex aux feux de stop, cireurs de chaussures, vendeurs de gâteaux ou de sachets d'eau dans les rues. Exerçant leur activité dans la rue, les enfants dits « dans la rue » cumulent différents risques : d'une part, ceux communs aux enfants travailleurs, en terme d'exploitation économique, d'absence de formation professionnelle, de longues heures de travail dans des conditions climatiques éprouvantes ; d'autre part, ceux particuliers au milieu de la rue (familiarisation à la vie dans la rue, risques d'abus sexuels pour les fillettes, exposition aux activités marginales et illégales : mendicité, vol, prostitution, toxicomanie).

Il est important de noter que la frontière est très mince entre les enfants dans et de la rue, une situation de travail précaire dans la rue étant souvent à l'origine du basculement des enfants dans la seconde catégorie. Confiés à un parent artisan, d'autres enfants seront embauchés dans un atelier. Cependant, l'existence de relations de parenté entre l'apprenti et le patron n'exclut pas l'exploitation économique. Au Burkina comme ailleurs, c'est souvent au prix de l'exploitation de cette main-d'œuvre jeune et parfois infantine qu'est assurée la dynamique de revenus de certains secteurs de l'informel, particulièrement en ce qui concerne le petit commerce et l'artisanat. Cette formation est donc la plus longue possible, l'artisan ne désirant pas se séparer trop rapidement d'une main-d'œuvre rentable et peu coûteuse. Peu ou pas rémunérés (en échange des repas et de l'hébergement), travaillant dans des conditions que bien peu d'adultes supporteraient, de plus en plus rares sont les enfants qui peuvent prétendre au statut d'apprenti conférant une certaine garantie de l'emploi sur plusieurs années et au bout du compte un réel transfert des savoirs et des qualifications.

Le second indicateur de changement concerne l'existence d'une distinction selon le genre, les filles étant davantage confiées et particulièrement en milieu urbain : à Ouagadougou, 20,2 % des filles (soit plus d'une fille sur cinq) sont en situation de confiage contre seulement 8,8 % des garçons. Cette situation est encore plus marquée pour les fillettes âgées de 12 à 14 ans, plus de 40 %

d'entre-elles étant confiées à Ouagadougou (DABIRÉ, 2001). On observe également une tendance que nous n'avons pas encore vérifié de façon statistique, mais qui revient souvent dans les entretiens que nous avons eu avec des enfants travailleurs et particulièrement les filles, à savoir une inversion de la demande d'accueil des enfants. Si la tendance majeure reste toujours celle du milieu rural vers le milieu urbain ou semi-urbain, il est désormais fréquent que des ménages urbains demandent des fillettes à la famille du village.

L'ampleur prise par l'arrivée massive des filles en milieu urbain relève principalement de deux facteurs que sont la déscolarisation et la sous-scolarisation des filles d'une part, qui restent une réalité malgré les efforts déployés par les Etats et les partenaires au développement, et l'arrivée croissante des femmes sur le marché du travail, d'autre part. Cette seconde assertion nous inspire les remarques suivantes : d'abord, aussi paradoxal que cela puisse paraître, il semblerait que la « libération » d'une génération de femmes, ayant eu accès à l'éducation, puis à un travail à l'extérieur de l'univers domestique, compromette aujourd'hui les chances d'une certaine catégorie de petites filles à reproduire le parcours de leurs aînées. Eu égard au coût de la main-d'œuvre adulte, comparé au niveau de salaire des femmes sur le marché du travail, l'accès des femmes à l'emploi semble fortement corrélé à l'exploitation d'une main-d'œuvre enfantine, docile et peu coûteuse, pour la remplacer dans les tâches domestiques. Cette remarque ne remet évidemment pas en cause l'impact de l'éducation des femmes sur la scolarisation des enfants et des filles en particulier, mais elle permet de souligner le lien de parenté comme facteur discriminatoire. L'enfant confié ne bénéficiera pas du même traitement que l'enfant biologique. En outre, ce travail domestique est parfois associé à la mise au travail de l'enfant dans un petit commerce afin d'augmenter les gains personnels de l'employeur. Une fois les travaux domestiques exécutés, la petite fille sera chargée d'aller vendre des sachets d'eau, des gâteaux ou d'autres marchandises et la recette sera remise intégralement à sa patronne. Tous ces éléments contribuent à expliquer la plus faible scolarisation des enfants, mais surtout des filles confiées en ville (voir le chapitre de Marc Pilon dans cet ouvrage).

La pratique du « confiage » des enfants dans les situations extrêmes peut également être à l'origine de trafic d'enfants. Dans ce cas, on sort des intermédiations de type familial pour rentrer dans des formes d'intermédiation à but lucratif gérées par des professionnels. C'est le cas exposé plus haut des fillettes recrutées dans les villages que les parents vont confier à un intermédiaire qui se chargera de les acheminer en ville puis de les placer comme bonnes chez des employeurs. Là encore, on se demande si la réticence des familles en milieu urbain à accueillir ou favoriser l'embauche d'un enfant du village n'est pas une porte ouverte aux intermédiaires peu scrupuleux qui viennent offrir aux parents et aux enfants cette opportunité de départ.

Dans ce cas de figure, l'intermédiaire est connu directement des parents ou par personne interposée. Il peut être un ressortissant de la région ou du village. En revanche, l'employeur de l'enfant n'est pas connu des parents et cela représente un danger supplémentaire. Le phénomène d'exploitation de la main-d'œuvre enfantine est d'autant plus pernicieux qu'il est souvent masqué par des relations de parenté ou d'appartenance villageoise justifiant la circulation des enfants d'une famille à l'autre.

Le confiage à un maître coranique

Un dernier cas de « confiage » qu'il est important de souligner même s'il touche au domaine sensible de la religion est le « confiage » des enfants à un maître coranique. Les pratiques de mendicité qui touchent les enfants répondent généralement à des pratiques qui trouvent leur fondement dans la religion ou la coutume du pays. Néanmoins, le phénomène de paupérisation des populations et la recherche de stratégies de survie qui favorisent le « confiage » des enfants mais aussi la cupidité de certains adultes ont généré un « détournement » de ces pratiques traditionnelles, des dérapages dont les enfants sont les premières victimes. L'illustration la plus tangible est celle des « garibous », enfants mendiants pour le compte d'un maître coranique dont l'encadrement répond davantage à des motivations d'ordre économique qu'éducationnel.

Dans sa forme originelle, selon les informations recueillies auprès d'un responsable de la communauté musulmane², les enfants se devaient de mendier autour de la zone d'habitation du maître et à des heures bien déterminées qui ne devaient pas compromettre le temps passé à l'apprentissage du Coran. C'est seulement dans les situations de déplacement des enfants, lors d'un voyage par exemple, qu'il était permis aux enfants de mendier en dehors de cet espace et de ce temps prédéterminés. Pourtant, aujourd'hui, cette forme de mendicité s'étend à l'ensemble des artères de la ville et à toute heure du jour et de la nuit. Exercée dans de telles conditions, avec de surcroît l'obligation imposée par le maître de rapporter une certaine somme d'argent, cette forme de mendicité s'apparente à un véritable travail qui compromet gravement l'avenir, la santé et la moralité de ces enfants. De même, la situation des enfants guidant des mendiants âgés et/ou handicapés est également une violation intolérable aux droits fondamentaux de l'enfant. Si la plupart sont les propres enfants de ces mendiants, fils, filles ou petits-fils (filles), des enfants ayant un lien de parenté plus éloigné sont également mis à la disposition de ces personnes âgées pour mendier dans les rues à longueur de journée. Ce sont là des formes intolérables d'exploitation du travail des enfants, qui, dans certains cas, frisent le travail en servitude.

² Tall Yéro, Secrétaire Général de la communauté musulmane.

Un autre indicateur qui témoigne d'un dérapage de cette pratique et de l'absence de tout contrôle de la part des responsables est l'appropriation de cette pratique par les enfants vivant dans la rue. Actuellement, il est difficile de savoir qui est élève, qui est enfant dormant dans la rue. On observe une forte corrélation entre la mendicité des enfants et le phénomène des enfants de la rue. Face à l'exploitation et aux mauvais traitements, nombreux sont les enfants « garibous » qui fuguent et qui se retrouvent à mendier dans la rue pour leur propre compte. Le fait que près de 41 % des enfants qui vivent dans la rue, selon une enquête du MASSN (MASSN/DPEA, 2002), soient issus de l'école coranique interpelle sur les risques et les dérapages de cette pratique. À travers l'analyse des caractéristiques des enfants encadrés par le projet Action Educative Milieu Ouvert qui accompagne les enfants vivant dans la rue à Ouagadougou, il ressort également que sur la période 1998-2000, sur les 218 nouveaux arrivants dans la rue, 39,5 % sont issus de l'école coranique (UNICEF, 2000).

Les situations de « confiage » à un maître coranique ont également révélé des situations de trafic ; elles sont d'autant plus pernicieuses qu'elles se masquent derrière la religion d'une part et derrière la circulation traditionnelle des enfants et de leurs maîtres d'un village à l'autre, d'autre part. C'est également par l'intermédiaire des maîtres coraniques que s'effectuent les situations de louage d'enfants dans l'agriculture. En plus de la parcelle du maître, les enfants sont astreints de travailler sur celles de paysans qui le demandent moyennant une rémunération directement versée au maître coranique.

La migration de travail

Le phénomène migratoire, très intense au Burkina Faso, connaît de profonds changements, particulièrement en ce qui concerne la destination des migrations, l'âge et le statut des candidats au départ. Les études existantes révèlent que la migration de travail peut favoriser l'exploitation et le trafic des enfants.

Si les adolescents et les jeunes adultes représentent la part la plus importante des migrants, la précarisation des conditions de vie dans les campagnes génère également le départ de couches de plus en plus larges de la population, indépendamment de l'âge ou du statut social, comme l'atteste d'ailleurs le départ de plus en plus fréquent des chefs de famille, jusque là épargnés par la migration. Mais les plus jeunes semblent aussi de plus en plus concernés ; notamment les enfants âgés de 9-14 ans, suite à la déstructuration de la cellule familiale. En effet, si le milieu rural apparaît comme le foyer de résistance au changement de la famille, on assiste néanmoins à la multiplication des familles monoparentales. À l'issue de la migration du père et au regard des difficultés croissantes pour le chef de lignage d'assurer, comme par le passé, l'entretien de l'ensemble des membres de son lignage, de plus en plus de femmes deviennent chefs de ménage, assumant à la fois des rôles

masculins et féminins auxquels, ni elles, ni la société ne sont préparées. Face à la multiplication des charges leur revenant, elles sont amenées à rechercher de nouvelles stratégies de survie, notamment à travers la mise au travail de plus en plus précoce de leurs enfants à l'extérieur de la cellule familiale.

La migration vers la ville est ainsi encouragée par les familles elles-mêmes. Michel BONNET (1993) fait ainsi remarquer que l'entrée dans le secteur non structuré urbain apparaît comme le lieu de passage du rural à l'urbain et des modes de vie traditionnels à ces modes de vie nouveaux dont la ville est le creuset. Mettre l'enfant au travail, c'est le pousser vers l'avenir, car dans l'imaginaire des populations rurales, aller vers un travail en ville, c'est s'acheminer vers un avenir meilleur.

Auparavant, le point commun à ces migrations de travail des adolescents était le cadre relativement structuré dans lequel il s'opérait : les plus jeunes étaient accompagnés d'un adulte parent ou membre du village, et chacun avait une idée précise du travail et de son point de chute. Aujourd'hui, la précocité de l'âge des migrants est aggravée par le relâchement des filets de sécurité qui accompagnaient cette migration, tant au départ de l'enfant, qu'à l'arrivée de l'enfant.

L'ensemble de ces changements crée des conditions favorables à l'exploitation des jeunes migrants, tant dans le cadre des migrations internes que externes. Dans le cadre des migrations internes, la situation des jeunes filles dogon, samo, dagara, dafing, qui partent offrir leurs services vers Bobo-Dioulasso ou Ouagadougou est significative. Elles partent davantage par groupe d'âge avec comme chef de file une fillette plus âgée qui a déjà fait l'expérience du travail en ville. Arrivées à destination, elles logent toutes ensemble et font du porte à porte pour proposer leurs services à moindre coût. Elles ne bénéficient donc plus, ni des conseils, ni de la protection d'un adulte. Dans le cadre des migrations externes, transfrontalières, d'autres enfants choisiront des destinations étrangères, tels que la Côte d'Ivoire, le Ghana, le Bénin ou le Nigeria. La tentation est forte pour ces jeunes ruraux de vouloir reproduire le parcours de leurs pères, de leurs aînés qui sont partis travailler en Côte d'Ivoire, et qui sont revenus avec les signes extérieurs de la réussite, à savoir le vélo, les vêtements et l'argent qui permettaient de revenir se marier et travailler au village. Mais là encore, l'environnement évolue et les migrations externes sont souvent la porte ouverte à l'exploitation économique des jeunes Burkinabé sur les plantations de Cacao ou de coton de Côte d'Ivoire. Quand bien même les enfants partent de leur propre gré, pour aller rejoindre un frère qui travaille déjà à l'étranger, les conditions sur place de vie et de travail sont extrêmement difficiles.

Les migrations de travail, de type transfrontalier, demeurent le cadre privilégié du trafic d'enfants dans la sous-région. L'implication des parents est souvent plus indirecte et elle se manifeste par l'autorisation qui est donnée à

l'enfant d'aller travailler à l'extérieur du village. C'est souvent dans le souci d'aider les enfants à trouver un emploi ou à s'insérer dans la vie que les parents acceptent de les engager dans un processus qui aboutit parfois au trafic. Bien souvent, c'est l'enfant qui prend directement contact avec le réseau qui organise le convoyage des enfants vers leur destination de travail. Les parents ne reçoivent donc pas directement de l'argent, mais fondent davantage leur espoir sur l'argent que pourra envoyer l'enfant.

Dans le cadre du trafic interne, le rapport sur le trafic des enfants (METS/IPEC, 2000) a souligné que c'était le cas des filles qui quittent leur village sous la houlette d'un intermédiaire pour aller chez des « tanties » à Ouagadougou ou à Bobo-Dioulasso. Les jours et lieux d'arrivée de ces jeunes filles sont connus des employeurs qui viennent y choisir leur future domestique, contre rémunération à la « tantie ». Chaque fin de mois, l'employeur vient remettre le salaire de l'enfant directement à la « tantie ». Le rapport met en évidence l'existence de 15 réseaux au Burkina Faso spécialisés dans le placement d'enfants domestiques dont huit à Ouagadougou et sept à Bobo-Dioulasso. Depuis le démarrage de projets de lutte contre le trafic des enfants, d'autres réseaux ont été identifiés : en ce qui concerne la communauté samo, l'ONG Terre des Hommes / Lausanne a recensé 17 réseaux accueillant des filles samo, à raison d'une centaine de filles par cour et par an (KY, 2003).

Dans le cadre du trafic externe, de nombreux enfants burkinabé sont convoyés vers les plantations de Côte d'Ivoire. Tout comme dans la situation du « confiage », des professionnels ont pu s'infiltrer dans cette organisation et se substituer aux parents ou amis de la famille d'antan. L'intermédiaire du réseau est souvent un membre du village qui vient recenser au préalable les enfants qui souhaitent partir travailler à l'étranger. Une date et un lieu de départ leur sont ensuite communiqués. Et avec la complicité du chauffeur de bus, ils sont acheminés vers leur lieu de travail. Ces jeunes travaillent environ 12 heures par jour dans les plantations, hébergés dans des hangars, mal nourris, souvent maltraités et très peu payés. Beaucoup de situations sont assimilables à une forme d'esclavage, l'esclavage moderne en quelque sorte, puisque la force de travail de ces enfants est ensuite revendue par leur patron à d'autres exploitants agricoles ou miniers sur place.

Les actions de lutte contre le travail et le trafic des enfants au Burkina Faso

Suite au lancement par le bureau international du travail (BIT) du programme international pour l'abolition du travail des enfants en 1992, le Burkina Faso a mis en place en octobre 1998 un plan d'action national de lutte contre le travail des enfants piloté par le Ministère de l'emploi, du travail et de la jeunesse et dont le lancement officiel a eu lieu le 12 octobre 1999.

Soumis au dernier trimestre 1999 par des ONG et associations nationales et internationales, les différents programmes d'actions ont été approuvés en février 2000 et leur mise en œuvre a démarré en mars 2001.

Compte tenu de l'ampleur du phénomène d'une part et de sa complexité d'autre part, l'IPEC s'inscrit dans une stratégie progressive pour atteindre des résultats tangibles à court et moyen terme. Cette approche s'est traduite par la définition d'étapes dans le processus d'abolition du travail des enfants : à court et moyen terme, il n'est pas question d'abolir toute forme de travail des enfants, mais celles qui sont extrêmes, dangereuses, les autres formes de travail devant être prévenues ou améliorées et protégées afin qu'elles soient compatibles avec le développement, l'épanouissement et l'éducation de l'enfant. Le Burkina Faso dispose d'une législation fournie en matière de protection de l'enfance, y compris l'enfance au travail, à travers les législations et réglementations nationales d'une part, et à travers la ratification des principales conventions internationales d'autre part, susceptibles de consolider les actions entreprises par l'IPEC pour l'abolition du travail des enfants. L'instrument principal est la convention N°182 de l'OIT ratifiée par le Burkina Faso en mai 2001 et qui cible les pires formes de travail des enfants.

D'un point de vue institutionnel, le Burkina Faso dispose, depuis le 15 octobre 2004, d'un plan d'action national de lutte contre le trafic des enfants placé sous la tutelle du Ministère de l'action sociale et de la solidarité nationale (MASSN) et qui réunit l'ensemble des acteurs impliqués dans la lutte : ministères, partenaires au développement, ONG et associations, société civile. Avant l'adoption de ce plan d'action national, certains de ces partenaires avaient déjà développé des actions concrètes sur le terrain en collaboration avec le MASSN.

La première action fût celle de l'UNICEF, via son bureau régional, à travers l'organisation d'une consultation sous-régionale sur le développement des stratégies de lutte contre le trafic des enfants à des fins d'exploitation de leur travail, tenue à Libreville en février 2000 et qui a donné lieu à « la plateforme d'action de Libreville ». L'autre action majeure de ce partenaire est la mise en œuvre, depuis juin 2001, du projet expérimental de lutte contre le trafic des enfants exécuté dans six régions du pays et qui s'est étendu par la suite à dix régions du Burkina Faso. Ce projet consiste dans l'implantation de comités de vigilance et de surveillance (CVS) dans chacune des provinces ciblées par le projet qui mènent des actions de prévention, d'interception, de protection et de réhabilitation des enfants victimes de trafic.

Le BIT, via ses programmes IPEC, a procédé au lancement du programme LUTRENA (programme sous-régional de lutte contre le trafic des enfants à des fins d'exploitation de leur travail) qui concerne dix pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre dont le Burkina Faso en 2003. Pour mettre en œuvre ce

programme, l'IPEC a reçu le soutien financier des Etats-Unis. Le but essentiel du programme est d'aider les organisations partenaires au niveau gouvernemental et non gouvernemental à prendre des mesures préventives efficaces contre le trafic des enfants et offrir des cadres de réhabilitation aux victimes. Le programme LUTRENA intervient au Burkina dans les cinq provinces de la région de l'Est du pays.

Du point de vue du cadre juridique, le Burkina Faso dispose d'une législation fournie. Il existe des instruments juridiques du droit international ratifiés par le Burkina Faso tels que :

- les différentes conventions de l'OIT et particulièrement la convention n° 182 ratifiée par le Burkina Faso le 25 mai 2001 ;
- les différentes conventions et protocoles des nations unies et particulièrement la CDE ratifiée par le Burkina en juillet 1990 qui fait cas de l'exploitation et du trafic des enfants.

Il existe également des textes spécifiques à caractère régional tels que :

- la charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant ;
- le projet de résolution de la CEDEAO sur la traite des personnes en Afrique ;
- des protocoles bilatéraux tels que le protocole d'accord de coopération entre la Côte d'ivoire et le BF en matière de trafic transfrontalier d'enfants.

Enfin, il existe un instrument juridique national à travers la loi N° 038-2003/AN portant définition et répression du trafic d'enfants voté le 27 mai 2003, suite au plaidoyer réalisé par le MASSN et l'UNICEF à l'endroit des institutions judiciaires.

Enfin, dans le cadre de la coopération bilatérale, on souligne la signature d'un accord de coopération entre le Mali et le Burkina Faso en matière de lutte contre le trafic transfrontalier des enfants signé le 25 juin 2004 à Ouagadougou.

Conclusion

La mise au travail précoce des enfants, le confiage des enfants ou encore la migration de travail des adolescents sont autant de pratiques qui visent l'éducation des enfants, leur formation, la recherche de leur bien-être et de leur insertion en général dans la société. Elles représentent des alternatives à une autre forme d'éducation ou de formation, plus conventionnelle, mais qui n'est pas accessible à tous les enfants. Cependant, dans un contexte marqué par la pauvreté des populations, le relâchement des filets de sécurité communautaires et l'influence de nouveaux modes de vie, notamment urbains, ces pratiques peuvent devenir dangereuses et être détournées de leur vocation initiale pour devenir des cadres favorables à l'exploitation et au trafic des enfants.

Il a ainsi été relevé que le travail précoce de l'enfant, ayant pour but initial sa socialisation, n'est plus toujours encadré et protégé par la famille. De même, le « confiage » des enfants, considéré comme un moyen d'améliorer leur éducation ou de favoriser leur insertion peut devenir dans certains cas un masque à l'exploitation et au trafic des enfants. La mise en évidence du détournement de ces pratiques à des fins d'exploitation et de trafic des enfants représente une étape significative dans le processus de protection et de promotion des droits de l'enfant au Burkina Faso. Si l'Etat et ses partenaires s'organisent déjà pour endiguer ce fléau, il est néanmoins nécessaire de s'attaquer également aux situations qui favorisent au départ la vulnérabilité de l'enfant dans la société burkinabé. La circulation des enfants en général dans la société (sous ses multiples formes), souvent motivée par un objectif d'éducation et/ou de formation, mérite de faire l'objet d'études approfondies, tant qualitatives que quantitatives, car elle concerne une frange importante de la jeunesse burkinabé.

Bibliographie

BADINI A., 1994. Naître et grandir chez les Mossi traditionnels, Découverte du Burkina, SEPIA-ADDB, Paris-Ouagadougou, 207 p.

BONNET M., 1993. Le travail des enfants en Afrique, Revue internationale du travail, vol.132, 1993, N°3, p. 411-430.

BOURSIN F., 1996. Les enfants du compromis, entre logiques de survie et logiques communautaires : le cas des enfants et jeunes des rues à Ouagadougou, Mémoire de DEA, Université des sciences et technologies de Lille, département de sociologie, 123 p.

BOURSIN F., ZOUNGRANA J.-B., TOURE O., 2000. Rapport d'évaluation externe du projet d'Action Educative en Milieu Ouvert, UNICEF, Ouagadougou, Burkina Faso, 82 p.

BRISSET C., 2000. Le travail des enfants, problèmes politiques et sociaux. La Documentation française, N° 839, 72 p.

DABIRE B., 2001. « Le confiage des enfants : alternative à une transition de crise ? », In Gendreau F. (sous la direction de) Les transitions démographiques des pays du sud, Aupelf-uref, Editions Esterm, Paris, p. 407-421.

GODARD P., 2001. « Contre le travail des enfants », DESMARET, Strasbourg, 214 p.

Journal Officiel, 2003. Loi N° 038-2003/AN portant définition et sanction du trafic des enfants au Burkina Faso.

KY C., 2003. Analyse situationnelle de la migration des enfants au Sourou, Terre des Hommes/Lausanne, Burkina Faso, 47 p.

PASCALIS M.-A., 1992. « Jeunesse et encadrement au Burkina Faso », in Les jeunes en Afrique, évolution et rôles (XIX-XX^e siècles), eds C.Coquery-Vitrovitch, H.D'Almeida-Potor, F.Guitart, L'Harmattan, Paris, p. 231-241.

- MANIER B., 2003.** Le travail des enfants dans le monde, Editions La Découverte, Repères, Paris, 124 p.
- MASSN/DPEA, mai 2002.** Recensement des enfants vivant dans la rue au Burkina Faso, Burkina Faso, 10 p.
- BIT/METSS, 1998.** Enquête nationale sur le travail des enfants au Burkina Faso, Rapport d'étude, Burkina Faso.
- BIT/METSS, Mai 2000.** Le trafic des enfants au Burkina Faso, Rapport d'étude, Burkina Faso, 54 p.
- METSS, 2001.** Rapport d'exécution du programme IPEC Burkina Faso (Biennium 2000-2001), Burkina Faso, 75 p.
- METSS, 1999.** Plan National d'Action sur le travail des enfants au Burkina Faso, 15 p.
- MYERS et BOYDEN J., 1998.** Le travail des enfants : promouvoir l'intérêt supérieur des enfants qui travaillent, Save The Children, Londres, 25 p.
- OUÉDRAOGO M.-B., 2000.** Education formelle des filles au Burkina Faso, UNICEF, Burkina Faso, 20 p.
- POIRIER J., BAYA B., ZOUNGRANA C., 1996.** Travail des enfants et division des tâches au sein des ménages, Ouagadougou, UERD, Burkina Faso, 23 p.
- SANOU F., 2001.** Education et Démocratie, Groupe parlementaire CDP, Communication du 07 février 2001, 30 p.
- TAO B., 1992.** Fillettes en danger moral, enquête à Ouagadougou et Bobo-Dioulasso, UNICEF, Burkina Faso, 52 p.
- UNICEF, 2002.** Rapport d'évaluation du projet expérimental de lutte contre le trafic des enfants au Burkina Faso, Frédérique Boursin, 35 p.
- UNICEF, 1998.** Atelier sous-régional sur le trafic des enfants domestiques dans la région de l'Afrique de l'Ouest, Abidjan, Bureau Régional de l'UNICEF.
- UNICEF, 2001.** « La lutte contre les pires formes de travail des enfants », in « Priorité enfants », N° 00, janvier - Mars 2001, p 17.
- UNICEF, 1997.** « La situation des enfants dans le monde », New York, 118 p.
- UNICEF, 1995.** « Enfant roi, enfant victime », Desclée De Brouwer, Paris, 126 p.
- YARO Y., 1998.** « Situations, conditions de vie et travail des enfants sur les sites aurifères du Sahel », Save The Children, Ouagadougou, Burkina Faso, 68 p.

VIH/Sida et éducation au Burkina Faso : que savons-nous ?

Yacouba YARO*

Introduction

De toutes les parties du monde, l'Afrique sub-saharienne paye surtout le tribut le plus lourd à la pandémie du VIH/sida où elle constitue aujourd'hui la première cause de mortalité (UNAIDS, 2001 ; KELLY, 2002 ; PNUD, 2002). Elle freine la plupart des efforts de développement entrepris dans les pays africains, elle réduit fortement l'espoir d'atteindre les objectifs fixés en matière de développement, de bien-être social et de prospérité économique (UNICEF, 1999 ; GACHUHI, 1999). En somme le VIH/sida pose un défi phénoménal aux actions actuelles et futures quel que soit le domaine. C'est notamment le cas pour le Burkina Faso l'un des pays les plus affectés de l'Afrique de l'Ouest après la Côte d'Ivoire et le pays sahélien le plus frappé par la pandémie du VIH/sida.

La pandémie du VIH/sida pose un grand défi par rapport à des institutions sociales comme la famille et l'école. Ses effets concernent à la fois l'offre et la demande scolaire. Nous nous proposons ici de faire un état des lieux concernant les effets de la pandémie dans le domaine de l'éducation au Burkina Faso. Après un rappel de l'ampleur du VIH/sida en Afrique et au Burkina Faso, nous verrons de quelle manière, sur la base des informations disponibles, se trouvent affectés le système scolaire, notamment au niveau des enseignants et la demande scolaire au niveau des enfants et des familles ; nous évoquerons aussi le rôle que peut jouer l'école elle-même dans la lutte contre le VIH/sida et les initiatives entreprises par le monde associatif.

Quelques repères sur l'ampleur et les conséquences du VIH/SIDA en Afrique

Selon les statistiques disponibles :

- sur les 40 millions de personnes vivant avec le virus dans le monde, 28 millions vivent en Afrique au sud du Sahara (UNAIDS, 2001) ;
- sur les 22 millions de décès occasionnés par le VIH/sida parmi lesquels 4 millions d'enfants, 85 % surviendraient de l'Afrique (UNAIDS, OMS, 2001).

* Démographe à CERFODES et chercheur associé à l'IRD.

- sur les 13,2 millions d'enfants orphelins du VIH/sida, 90 % des orphelins du VIH/sida vivent en Afrique au sud du Sahara (UNAIDS, WHO 2001) ;
- l'espérance de vie qui est le nombre moyen d'années à vivre par un individu depuis la naissance a considérablement baissé en Afrique subsaharienne, passant de 59 ans à 45 ans au cours de ces cinq dernières années (UNAIDS, WHO 2001) ;
- plus de 500 000 nouveaux-nés ont été infectés par leur mère, dont 95 % se trouvent en Afrique au sud du Sahara. Ces nouveaux nés infectés risquent pour la plupart d'entre eux de ne pas avoir la chance d'aller à l'école, car plus de 90 % meurent avant d'atteindre l'âge scolaire (UNAIDS, WHO 2001).

L'effet du VIH/sida sur les enseignants en Afrique

La Banque mondiale rappelle que, sur les 15 000 cas de VIH/sida détectés par jour dans le monde, la moitié concerne la tranche des 15-24 ans (chiffres de 1999). Les jeunes de 15 à 25 ans représentent déjà aujourd'hui un tiers des séropositifs de la planète, soit dix millions de personnes, avec évidemment une grande proportion en Afrique (entre 75 et 83 %). Ces jeunes décimés par le VIH/sida sont souvent des enseignants qui constituent les poumons de l'institution scolaire.

En Afrique, les systèmes scolaires les plus touchés par les conséquences du phénomène sont la Zambie, la Côte d'Ivoire, l'Ouganda, la République Centrafricaine et le Lesotho. Dans ces pays sont enregistrés en moyenne 10 cas de décès d'enseignants par mois, soit une perte annuelle de plus de 100 enseignants. En Côte d'Ivoire, certaines estimations vont même jusqu'à estimer à 4 à 5, le nombre d'enseignants qui décèdent en moyenne chaque semaine du virus du VIH/sida. La situation du système scolaire zambien se révèle beaucoup plus préoccupante. Rien qu'en 1998, ce pays a perdu 1 300 enseignants du fait du VIH/sida, soit l'équivalent de « deux tiers de tous les nouveaux enseignants formés chaque année dans ce pays ». L'école zambienne courait même le risque de voir doubler ses pertes en maîtres entre 1999 et 2000 (MOH Zambia, 1999). Une étude réalisée par la Banque mondiale prévoyait qu'entre 2010 et 2020, soit l'échéance retenue pour atteindre « zéro enfant non scolarisé en Afrique », le VIH/sida aura tué entre 15 000 et 27 000 enseignants. Ce qui serait une catastrophe pour le continent le moins scolarisé à cause du manque d'enseignants formés, d'écoles équipées et en nombre suffisant.

En République Centrafricaine, on estime qu'au moins 200 enseignants meurent chaque année dont 92 % à cause du VIH/sida (AFP, 11 Mai 2002). Cette tendance avait été déjà révélée par une étude de l'ONUSIDA en 1999 qui relevait que plus de 75 % des décès d'enseignants étaient liés au VIH/sida (UNAIDS, 1999) ; ce qui met en péril le système scolaire de ce pays.

L'effet du VIH/SIDA sur les enfants en Afrique

La situation actuelle de l'Afrique, surtout dans sa partie subsaharienne, se caractérise par l'extrême vulnérabilité de millions d'enfants que le VIH/sida a rendu orphelins. Pour beaucoup d'entre eux, les chances sont minces non seulement d'accéder à l'école, mais en plus elles se trouvent quasiment réduites pour la poursuite des études pour ceux qui y sont déjà inscrits. En effet, l'absence de soutien vital aux orphelins et enfants vulnérables est souvent le fait explicatif de leur précarité scolaire. La Banque mondiale (1999) estime que parmi les enfants scolarisés, un sur quatre quitte l'école avant d'avoir appris à lire et à écrire.

Cette désaffection scolaire est très généralement corrélée à la conséquence du VIH/sida lorsque l'enfant se trouve affecté par le décès d'un ou des deux parents ou encore quand le parent pourvoyeur des ressources familiales est lui-même malade et ne pouvant plus garantir les ressources. En Côte d'Ivoire, des études ont montré que lorsque la personne qui procure la principale source de revenu est atteinte du VIH/sida, le revenu du ménage est réduit des deux tiers et sa consommation, notamment en matière d'éducation, baisse de plus de la moitié (IRIN, 1998). Ce qui évidemment a pour conséquence de rendre la scolarisation non prioritaire quand le VIH/sida frappe la famille (KELLY, 2002). En outre, l'avenir de la scolarisation se trouve également menacé au regard de la séroprévalence dans certains pays comme le Malawi, la Zambie, le Zimbabwe, l'Afrique du Sud où l'on estime que d'ici 2010 la population sera réduite d'un quart par rapport à des conditions normales d'évolution démographique (KELLY, 2002 ; SA AIDS, 1999 ; The policy Project USAID, 2000).

Dans certaines régions comme la Tanzanie, les projections établies dans le cadre d'une étude de planification et d'évaluation sur le VIH/sida montrent que selon le scénario le plus pessimiste, il y aura 22 % en moins d'enfants scolarisés dans le primaire (Banque Mondiale, 1993). De fait, avec la pandémie du VIH/sida, l'accès à l'école devient non seulement hypothétique mais il se présente comme une priorité de moindre importance car la recherche du minimum vital est la priorité des priorités.

Situation et évolution du VIH/SIDA au Burkina Faso

Au Burkina Faso, le taux officiel de séroprévalence, c'est-à-dire le nombre de personnes supposées vivre avec le virus actuellement, est passé respectivement de 7,1 % en 2000 à 6,5 en 2001, à 4,62 à 2002 puis de nos jours il est estimé à 2,7 %. Ce taux officiel est issu des données observées à travers les sites sentinelles. Cependant, l'Enquête Démographique et de Santé réalisée en 2003 au Burkina trouve un taux de séroprévalence global de 1,9 %. Ce taux n'a pas emporté l'adhésion des autorités, surtout du Conseil

National de Lutte contre le Sida et les IST. De nos jours le taux de séroprévalence suscite de nombreux questionnements. Il est important de souligner que la lecture des indicateurs, quel que soit leur tendance à la baisse, ne signifie pas une baisse systématique des effets déjà induits par le Sida sur la population générale. En tout état de cause, que ce soit les indicateurs des sites sentinelles ou ceux issus de l'EDS 2003, ils appellent à une interprétation prudente.

En réalité, ces indicateurs à la baisse montrent la situation des nouvelles infections au sein de la population globale. En clair, ces taux montrent que si l'infection à VIH concernait plus de 7 % de la population au début des années 1990-2000, de nos jours, elle est entre 2 et 3 % ; un tel taux indique, tout de même une pandémie généralisée au sein de la population. Il est donc important de distinguer d'une part l'effet déjà induit par cette pandémie avec son lot de personnes déjà infectées, avec d'autre part une apparition en baisse des nouveaux cas.

Le Burkina Faso figure parmi les quatre pays les plus infectés de l'Afrique de l'Ouest qui sont la Côte d'Ivoire, le Ghana et le Togo.

Le tableau ci-dessous indique le nombre de cas de Sida notifiés depuis 1986 jusqu'au 30 juin 2004.

Tableau I. Evolution du Sida de 1986 au 30 juin 2004.

Année	Nouveaux cas	Nombre de cas cumulés
1986	10	10
1987	21	31
1988	394	425
1989	351	776
1990	202	978
1991	835	1 813
1992	1 073	2 886
1993	836	3 722
1994	1 892	5 614
1995	1 684	7 298
1996	1 838	9 136
1997	2 216	11 352
1998	2 166	13 518
1999	2 031	15 549
2000	1 532	17 081
2001	1 951	19 032
2002	957	19 989
2003	942	20 931
2004 (30 juin)	658	21 589

Source : CNLS-IST (2004).

Pour le Burkina Faso, la pandémie a évolué de façon progressive et exponentielle et pour tout dire, de façon inquiétante. En effet, le nombre de cas cumulés pour la séroprévalence au 30 juin 2004 (qui représente en fait ceux qui ont été dépistés comme séropositifs) était de 21 589 contre seulement 10 cas en 1987. En s'intéressant à l'accroissement annuel de la séroprévalence à partir des données du CNLS au cours des cinq dernières années (1999-2004), on est impressionné par le taux d'accroissement annuel de la population infectée qui est de 6,8 %. Néanmoins au cours de la même période le nombre de nouveaux cas d'infection a effectivement diminué de 68 % si l'on sait que l'on est passé de 2031 cas en 1999 à 658 cas en 2004.

La plupart des données statistiques soulignent par exemple que lors de ces dernières années le Burkina Faso compte un nombre total de 620 000 à 680 000 personnes infectées (UNAIDS, CNLS, 2000) et environ 250 000 personnes seraient déjà décédées du VIH/sida. L'une des conséquences manifestes est le nombre de plus en plus élevé d'orphelins du VIH/sida qui serait estimé à plus de 350 000 (enfants ayant perdu au moins un parent.)

Quant à l'espérance de vie, elle a considérablement baissée et laisse entrevoir des perspectives de vie de plus en plus réduites. En effet, l'espérance de vie a fortement régressé passant de 52 ans à 46 ans entre 1985 et 1996 (UNDP, 1998). De nos jours, cette espérance de vie est estimée à 52 ans comme en 1985, soit un retard d'au moins 20 ans. (YARO, 2001 ; ZOUNGRANA, 1997).

Plus inquiétant demeurent les perspectives, car selon les projections du US Bureau of Census (1996), la mortalité des enfants au Burkina Faso et en Côte d'Ivoire sera presque de 70 % plus élevée en l'an 2010 qu'en 1996 à cause du VIH/sida.

Conséquences du VIH/sida sur les enseignants

Les enseignants, au même titre que certains groupes tels que les militaires et les routiers, payent un lourd tribut à la pandémie du VIH/sida. Il ressort de l'enquête réalisée, dans le cadre du projet Virus¹ par le centre Muraz en 2004 que le taux de séroprévalence est de 2,7 % pour le monde de l'éducation, taux qui par ailleurs correspond à celui estimé au niveau national. Selon cette étude, le secteur de la santé présente un taux de séroprévalence de 3,4 % nettement supérieur donc à celui de l'éducation. Toutefois, le secteur de l'éducation étant celui qui compte le plus d'agents pour la Fonction Publique (plus de 33 000 personnes, enseignements de base et secondaire réunis), il est évident que c'est celui qui compte en termes absolus le plus de personnes infectées.

¹ Ministère de la Santé, Centre Muraz, *Projet VIH et IST en milieu rural, urbain et sectoriel (VIRUS)*, Rapport final provisoire, 15 janvier 2005.

On ajoutera que la campagne de dépistage effectuée dans le monde scolaire par le Programme d'Appui Multisectoriel aux Associations et Communautés (PAMAC, 2004) ciblant les élèves de 18 ans et plus, les enseignants, ainsi que les personnels administratifs et de service a également donné des résultats différentiels sur la prévalence du VIH. En effet, cette campagne en milieu éducatif permet de voir un taux relativement bas pour les étudiants (0,8 %), moyen pour les élèves du secondaire (1,6 %), proche des résultats du projet Virus pour les enseignants (2,3 %) et très élevé pour le personnel administratif et de service (11 %).

Par ailleurs, en utilisant le canal des tranches temporelles de la Radio Nationale du Burkina allouées au Ministère de l'éducation pour ses communiqués nécrologiques comme source d'estimation indirecte du niveau de la mortalité des enseignants, on remarque que cette tranche temporelle a sensiblement augmenté. Estimée de 5 à 7 minutes il y a environ cinq ans, cette tranche est de nos jours passée de 10 à 30 minutes, soit une augmentation allant du simple au quintuple de nos jours. Certes le sida ne peut pas être considéré comme la cause de cette hausse de la mortalité mais elle n'est pas à exclure. Ainsi à titre illustratif, sur la base des communiqués nécrologiques, il ressort que de 26 enseignants décédés en 1999, on en comptait 90 en 2004. Ceci laisse percevoir que de nombreux enseignants meurent et que cette mortalité a augmenté au moins trois fois plus qu'il y a cinq ans.

Une telle situation est préjudiciable à la tenue des écoles qui se retrouve menacée. La Banque mondiale mettait en exergue que « dans les pays où l'infection est très haute, le virus du VIH/sida tue les enseignants plus vite qu'ils ne peuvent être formés » (Word Bank, 2000).

L'école burkinabé se retrouve donc avec de plus en plus d'enseignants qui meurent ou qui sont trop malades pour enseigner. En effet, lorsque l'enseignant est infecté et qu'il développe la maladie, il se retrouve très souvent à l'extérieur de l'institution scolaire à la recherche de soins. Ainsi, le VIH/sida entraîne des taux élevés d'absentéisme chez les enseignants. Très souvent ces enseignants ne sont pas remplacés pour continuer les programmes scolaires. Dans certaines zones où un des enseignants est constamment malade, de nombreuses écoles se débattent avec un seul ou deux enseignants là où normalement il en faudrait six (UNAIDS, 2001).

Avant même de tuer, le VIH/sida réduit le niveau d'encadrement pédagogique offert par les enseignants, déstabilise les programmes scolaires et produit conséquemment de médiocres performances scolaires pour les élèves dont les maîtres sont infectés. En tout état de cause, il est plausible que si la pandémie continue son ravage actuel dans le monde des enseignants, cela aura pour conséquence d'affecter l'offre scolaire, obligeant l'Etat à augmenter significativement le recrutement du nombre

d'enseignants, mais aussi à revoir ses différents plans de développement de l'éducation qui pourraient ne plus atteindre les perspectives et les objectifs fixés antérieurement.

La Banque mondiale rappelle par exemple que l'impact de l'épidémie sur l'éducation serait que 55 des pays les plus pauvres dont le Burkina Faso seraient incapables d'atteindre leurs objectifs scolaires fixés à l'orée de 2015. La Banque mondiale conclut qu'en plus de cette incapacité de pouvoir atteindre les objectifs, il est tout aussi important de signaler que la disparition de l'inégalité entre les filles et les garçons dans l'éducation primaire et secondaire d'ici à 2005 pourrait devenir une utopie.

En somme la pandémie du VIH/sida appelle implicitement à une révision des actions et objectifs planifiés étant donné que la maladie semble fortement agir sur le secteur de l'éducation.

Les conséquences de la pandémie sur les enfants et les familles

Le VIH/sida affecte les enfants de deux manières. D'une part, pour ce qui est des 20 000 enfants directement infectés par le virus (UNAIDS, 2000), il existe peu de chance pour une grande partie d'entre eux d'atteindre l'âge scolaire. Quant à ceux qui parviennent à l'âge scolaire et qui sont scolarisés, ils sont souvent malades ou affaiblis par la maladie qu'ils ne parviennent pas à suivre le cursus scolaire normal.

D'autre part, les 223 000 enfants (Op. cit) qui sont affectés par le VIH/sida à travers la perte au moins de l'un des parents géniteurs ont une chance très limitée de fréquenter une institution scolaire. En effet, il ressort que lorsque l'enfant a perdu un parent, il a seulement 50 % de chance d'aller à l'école, mais quand les deux parents sont tous décédés, il ne lui reste plus que 10 % de chances d'accéder à une école (HUNTER S., & WILLIAMSON J., 2001). Pour ceux qui sont déjà scolarisés, il arrive fréquemment qu'ils soient exclus de l'école – ou qu'eux-mêmes s'excluent – car n'ayant plus souvent de moyens pour continuer ou retourner à l'école. Ceux qui, malgré tout, parviennent à rester à l'école se retrouvent dans une situation de dualité entre école et emploi domestique pour subvenir à leurs besoins vitaux.

Pour ce qui est des enfants affectés et infectés qui sont de plus en plus désignés par les termes d'orphelins et enfants vulnérables (OEV), il importe d'analyser leur situation par rapport à la famille et à leur communauté pour comprendre leur situation face à l'école.

L'orphelin dans le contexte social et culturel burkinabé

L'orphelin dans le contexte social et culturel burkinabé a, en dépit du décès d'un ou de ses parents, toujours appartenu à une famille ; il a également bénéficié de soins et d'attentions égales aux autres enfants dont les

parents vivent toujours. Il n'existait pas de difficultés pour tout orphelin de bénéficiaire au même titre que les autres enfants des avantages qui leur étaient accordés. Ne dit-on pas par ailleurs en pays moaga que « l'orphelin n'est pas une poule de sacrifice », pour simplement rappeler à chaque membre de la communauté que l'orphelin ne doit pas servir uniquement pour les corvées. S'il arrivait que les enfants étaient scolarisés dans cette communauté ou cette famille, alors l'orphelin y avait droit.

Cette situation d'appartenance à une famille continue d'être réelle de nos jours. La prise en charge de ces enfants par la famille reste une pratique courante en Afrique et plus précisément dans sa partie australe, comme ont pu le constater Tony Barnett et Piers Blaikie (1992). Ce rôle incombe le plus souvent aux grands-parents, oncles et tantes. En effet, dans l'objectif de mieux comprendre la situation des orphelins et des veuves du VIH/sida, une étude commanditée par l'ONG Plan/Burkina a permis de voir auprès de 1 200 ménages que 373 ménages avaient en charge d'autres enfants que leurs propres enfants. Au total, ces 373 ménages avaient accueilli 972 enfants. Le tableau suivant situe la répartition des ménages en fonction du nombre d'enfants accueillis.

Tableau II. Répartition du nombre d'enfants pris en charge par ménage.

Nombre d'enfants à charge	Nombre Moyen	Nombre de ménages concernés	Nombre total de ménages	% du total
1	2,51	106	266	27,4
2	2,63	99	260	26,7
3	2,87	76	218	22,4
4	2,6	42	109	11,2
5	2,68	22	59	6,1
6	2,11	9	19	2,0
7	2,17	6	13	1,3
8	2,17	6	13	1,3
10	2,14	7	15	1,5
Total	2,61	373	972	100,0

Source : enquête Plan sur la prévalence du VIH/Sida sur le Plateau central.

Si en moyenne, chaque ménage compte 3 enfants de moins de 18 ans, l'étude révèle également qu'ils sont pratiquement en moyenne trois enfants accueillis/ou pris en charge dans les ménages. Ce qui évidemment laisse supposer que les ménages d'accueil sont constitués en moyenne de presque six enfants. Cela imprime une nouvelle lecture de la composition et de la taille

de la famille dans ces zones enquêtées. Le plus souvent, les enfants sont accueillis pour plusieurs raisons : 39,5 % parce qu'ils étaient orphelins ; 26 % pour la scolarisation ; 28,7 % pour les travaux domestiques et 5 % pour une formation religieuse islamique et moins de 1 % pour d'autres raisons non précises.

Ces raisons doivent être comprises comme des facteurs d'analyse importants dans la recomposition familiale, si l'on sait que les raisons qui sous-tendaient le confiage des enfants relevaient plus de raisons domestiques ou scolaires que la perte d'un ou des parents. Il faut aussi rappeler que l'Initiative Privée Communautaire (IPC), lors de son enquête en 2001, avait également trouvé les mêmes résultats pour ce qui est de l'importance numérique des orphelins dans les ménages.

L'analyse de ces indicateurs permet d'observer que l'importance numérique des orphelins dans les ménages est un élément important pour apprécier l'étendue dévastatrice du VIH/sida dans les communautés étudiées. Il est fort probable que la situation observée dans ces quatre provinces soit quasiment identique dans une grande majorité des provinces du pays. Avec ces indicateurs, on peut supposer que les orphelins sont accueillis dans des ménages qui sont proches.

Les résultats de l'enquête montrent que les enfants sont accueillis dans des ménages aux profils différents. Ainsi, les oncles/tantes (33 %) et les grands parents (32 %) sont les premiers accueillants des orphelins. Ce constat rejoint des analyses antérieures menées en Côte d'Ivoire par Sylvie Delcroix et Agnès Guillaume (1998). Le plus surprenant est que dans ces communautés rurales, il existe 19 % des veuves qui déclarent prendre en charge les orphelins. Est-ce un indicateur de tendance confirmant la disparition du lévirat ? Tout pourrait le laisser penser. De toutes les façons, les indicateurs soulignent que le premier cercle d'accueil des orphelins reste la famille, étant donné que dans ces communautés les amis qui ont en charge des orphelins ne représentent que 1 % des accueillants. Il faut cependant noter que 5 % des orphelins ont déclaré se prendre directement en charge.

En tout état de cause, dans cette partie du Burkina, les choses ont évolué si l'on considère qu'auparavant il n'existait pas, d'un point de vue social, de veuves ou d'orphelins. En effet, avant que le VIH/sida n'entraîne de plus en plus la disparition de la pratique du lévirat, les veuves étaient remariées à des frères du défunt afin de pouvoir conserver les orphelins dans le cadre familial et surtout de pouvoir convenablement les prendre en charge en leur offrant les mêmes conditions comme si leur père était vivant (Le PALEC, 1995 ; DANZIGER, 1994). Par ce procédé de perpétuation des liens familiaux, les orphelins ne sont pas spécifiquement reconnus comme tels dans la communauté car ils sont réintégrés dans le circuit de la grande famille et considérés comme des enfants biologiques de l'héritier de la veuve.

Cependant dans un contexte de paupérisation des familles/ménages, cette tendance de l'accueil se trouve de plus en plus mise en difficulté, comme en témoigne le cas de certains orphelins qui déclarent se prendre eux-mêmes en charge. Dans ces conditions, il est clair qu'au vu du nombre de plus en plus croissant des orphelins dans les communautés, les orphelins se trouvent dans une situation de plus en plus vulnérable, sachant que les grands parents, les tantes/oncles et les veuves doivent eux-mêmes faire face à des difficultés socio-économiques pour leur propre prise en charge.

Les orphelins scolarisés avec lesquels des discussions de groupe ont eu lieu montrent que ces dernières années, ils étaient pratiquement près de huit sur dix qui avaient dû abandonner l'école parce qu'ils ne pouvaient plus suivre : « ce n'est pas parce que nous n'étions pas intelligents, c'est parce que nous n'avions plus nos parents pour nous aider ». Un d'entre eux dira par exemple que durant ses premières cinq classes à l'école primaire, il a toujours été le premier de sa classe. Mais, lorsqu'il a perdu son père suivi quelques mois du décès de sa mère, ses résultats scolaires ont commencé à être médiocres. Cela était expliqué par le fait qu'il partait à l'école affamé et de retour à la maison il devait accomplir d'autres tâches domestiques avant de se reposer. Très vite, il ne pouvait plus supporter cette surcharge d'activités extrascolaires. En conséquence, il a dû quitter l'école malgré lui. Pourtant, conclut-il, « je rêvais d'être un jour un médecin pour soigner les populations pauvres ».

A la décharge des familles d'accueil, on peut avancer que les raisons de la vulnérabilité sont souvent tributaires des difficultés que ces familles d'accueil ont elles-mêmes à subvenir à leurs propres besoins. Pour cela, l'enquête a également voulu savoir quels étaient les cadres idéaux pour la prise en charge des enfants et surtout quel était le meilleur cadre d'accueil qui pouvait faciliter l'accès des enfants orphelins à l'école

Tableau III. Répartition des réponses pour le cadre idéal de la prise en charge des OVC.

Cadre idéal d'accueil	Province				Total
	Sanmatenga	Kouritenga	Namentenga	Bam	
Famille Proche	77	48	39	63	227
Famille Elargie	17	7	14	18	56
Communauté	8	5	7	4	24
Etat	9	26	32	47	114
Association/ONG	22	33	23	24	102
Ne sait pas	1	7	2	5	1
Total	81	94	89	109	373

NB : les réponses étaient multiples pour ce qui est des différents cadres idéaux d'accueil des OEV : ce qui explique que le nombre de personnes ayant répondu dépasse le nombre total.

On observe que pour l'ensemble des quatre provinces, les enquêtés désignent en premier lieu la famille nucléaire comme le cadre idéal d'accueil. La grande famille (famille élargie) est en revanche citée bien après les ONG et l'Etat. Ces données ont le mérite de montrer que les populations ont pris conscience que mises à part les familles nucléaires, il importe de recourir aux personnes morales comme les ONG ou l'Etat pour aider à la prise en charge des besoins fondamentaux des enfants. Cette tendance pourrait dénoter le fait que désormais la prise en charge des orphelins dépasse le cadre de la famille.

L'école au service de la lutte contre le VIH/SIDA pour sa propre survie

Conscients de l'effet néfaste et destructeur de cette pandémie sur le secteur de l'éducation, les agents du ministère de l'éducation se sont réunis à Bobo-Dioulasso en février 2002 pour élaborer leur plan sectoriel de lutte contre le VIH/sida et soumis au Conseil National de Lutte contre le VIH/sida et les infections sexuellement transmissibles (CNLS/IST). Dans ce plan sectoriel, est mentionné l'objectif de réduire considérablement l'effet du VIH/sida au sein de l'institution scolaire en faisant de l'école non seulement un lieu de dispensation du savoir mais aussi un cadre de sensibilisation et d'éducation à la base en vue de promouvoir des comportements positifs pour juguler la pandémie du VIH/sida dans notre pays. Le plan sectoriel a le mérite de mettre l'accent sur les enseignants comme étant les premiers acteurs de cette lutte contre le VIH/sida. Toutefois, faut-il voir en cela une mission actuelle assignée à l'école comme un instrument de lutte contre la pandémie du VIH/sida ? Demande-t-on encore à l'institution scolaire burkinabé de nouvelles missions comme cela l'a été à plusieurs reprises ? En effet, faut-il rappeler que cette école fut au lendemain des indépendances le creuset pour « la création de la Nation », ensuite le bastion « du développement des idéaux révolutionnaires » puis, au début des années 1990, l'instrument privilégié pour aider à l'implantation des idéaux et des pratiques démocratiques ?

En tout état de cause, le défi est important et les enseignants qui constituent un maillon du développement social et économique devraient effectivement trouver un rôle prioritaire à jouer dans la lutte contre le VIH/sida. Sinon ce sont des efforts de plusieurs années qui pourraient être anéantis.

Rôle des ONG et des associations de prise en charge et de lutte contre le VIH/sida dans la demande scolaire au Burkina

De nombreuses associations et organisations non gouvernementales inscrivent la prise en charge des besoins fondamentaux, dont prioritairement l'éducation des OEV comme une nouvelle piste pour l'action humanitaire. Au-delà de cette action, il faut y voir une demande scolaire institutionnelle et associative qui viserait à confronter ou à suppléer la demande des ménages.

Cette nouvelle stratégie de scolarisation, tout en ayant le mérite de pouvoir donner l'opportunité aux OEV d'accéder à l'école, peut toutefois connaître des limites.

Ces limites sont d'abord manifestes au regard même du nombre d'orphelins et enfants vulnérables en âge d'aller à l'école et ayant besoin de cette prise en charge scolaire. Par exemple, l'action du Centre d'Information Culturelle et de Documentation (CICDOC), l'aide d'un consortium d'associations de prise en charge et de lutte contre le VIH/SIDA à Ouagadougou, n'a pu bénéficier qu'à seulement 10 000 OEV sur une population d'OEV estimée, selon eux, à 80 000 pour la rentrée scolaire 2002/2003 (SIDWAYA, 28 oct. 2002).

L'autre limite est relative à la possible marginalisation de ces OEV que pourrait engendrer la demande scolaire institutionnelle et associative. Ils pourraient d'une manière ou d'une autre être vus comme les « élèves ou les scolarisés du VIH/sida ». Une perception que le Secrétaire permanent du CNLS n'a pas manqué de relever en déclarant que le cadre familial et communautaire devrait pouvoir jouer son rôle classique dans la demande de scolarisation afin que les enfants qui sont soutenus par les associations ne soient pas stigmatisés dans les écoles et leurs communautés.

Si la demande institutionnelle et associative est réelle et appréciable, il apparaît souhaitable que cette demande ne soit pas directe mais qu'elle participe à appuyer les ménages accueillant les orphelins et enfants vulnérables ou, tout au moins, en les y associant au premier plan. Cela permettra aux familles et ménages qui accueillent des orphelins de se sentir partie prenante dans l'éducation scolaire de ces enfants.

Conclusion

Le VIH/sida agit de manière importante sur le système scolaire dans sa globalité. Au niveau de l'offre scolaire, la pandémie du VIH/sida pourrait remettre en cause tous les plans de développement et les objectifs scolaires fixés à moyen et long terme. En effet, au regard du fait de l'évolution de la pandémie au sein du monde scolaire qui touche de plein fouet de nombreux enseignants et dont les conséquences sont la mortalité élevée en leur sein ou l'incapacité de ceux qui sont malades à assurer convenablement l'encadrement des élèves, l'école burkinabé pourrait se retrouver dans une situation délicate. Une telle perspective devrait amener les autorités à adopter des stratégies salutaires pour l'école au Burkina.

Un pays comme le Burkina Faso qui fait partie des pays où le taux de séroprévalence est élevé pourrait voir ses efforts de promotion scolaire passés et actuels anéantis. Certes conscient que cette pandémie est un véritable

danger pour la survie de l'école au Burkina, le secteur de l'éducation s'organise pour juguler le fléau. Quant aux familles affectées ou infectées par le virus, la scolarisation des enfants est souvent reléguée au second plan. En effet, les orphelins se retrouvent de plus en plus à la porte des écoles, non pas parce que ceux-ci ont des incapacités intellectuelles ou des performances scolaires médiocres, mais simplement parce que dans le dualisme entre la survie et l'acquisition du savoir, le premier élément prime souvent. Il est vrai que des associations et institutions tentent de combler ce fossé de la demande scolaire mais cela reste limité. En plus, il faudrait que ces actions de scolarisation des OEV s'inscrivent en liaison avec les familles et les communautés pour éviter que les orphelins et enfants vulnérables bénéficiant de l'aide scolaire ne soient en définitive stigmatisés.

Bibliographie

ADOTEVI-DIA E., 2001. *Knowledge, attitudes and practices regarding HIV/AIDS/STIs and care for children and widows affected by HIV/AIDS in the provinces of BAM, Kourittenga, Namentenga and Sanmatenga*, Ouagadougou, Plan-Burkina Faso.

BARNETT T. et BLAIKIE P., 1992. *AIDS in Africa : its present and future impact*, London, Belhaven Press, 193 p.

BARNETT T., 1994. *The effects of HIV/AIDS on farming systems and rural livelihoods in Uganda, Tanzania and Zambia*. – TSS/1 Project, RAF/92/TO/A, FAO.

BONZIM., 1995. *Etude multicentrique sur les comportements sexuels, les connaissances et les croyances sur le VIH/sida en milieu scolaire burkinabè dans 20 provinces du Burkina Faso*, thèse de doctorat en médecine n° 11, Ouagadougou, 59 pages + annexes.

CERPOD, 1996. *Santé de la Reproduction au Sahel : les jeunes en danger. Résultats d'une étude régionale dans cinq pays d'Afrique de l'Ouest*, Bamako, CERPOD, 48 p.

CNLS-IST, 2001. *Cadre Stratégique de Lutte contre le VIH/SIDA, 2001-2005*, Conférence de la Table Ronde, Ouagadougou.

CNLS-IST, 2004. *Bilan général de la mise en œuvre du plan national multisectoriel de lutte contre le VIH/Sida et les IST de l'année 2004*, Document de travail, Ouagadougou.

DANZIGER R., 1994. « The social impact of HIV/AIDS in developing countries », *Social Science and Medicine*, vol. 39, n° 7, p. 905-917.

DELCROIX S. et GUILLAUME A., 1998. « Devenir des familles affectées par le VIH/SIDA, une étude de cas en Côte d'Ivoire », in Pilon M. *et al.*, *Ménages et familles en Afrique. Approches des dynamiques contemporaines*, ENSEA- CEPED-INS- ORSTOM - URD, Coll. « Les études du CEPED », n° 15, Paris, p. 345-369.

GACHCI D., 1999. *The impact of HIV/AIDS on education systems in the eastern and southern Africa region and the response of education systems to HIV/AIDS : life skills programmes*. Nairobi/UNICEF.

HANSON K., 1992. *The economic impact of AIDS : an assessment of the available evidence. Health Economics and Financing Programme.* – London School of Hygiene and Tropical Medicine.

HUNTER S. et WILLIAMSON J., 2001. *Children on the brink: Executive summary: Updated estimates & recommendations for intervention.* Washington : USAID/IRIN-CEA (1998) « VIH/SIDA : Bulletin spécial d'IRIN sur le VIH/SIDA en Afrique », 300 p. Nations Unies, Bureau de coordination des affaires humanitaires IRIN Afrique de l'Ouest.

JACKSON H., 2002. *AIDS Africa, Continent in Crisis.* SAFAIDS/VIH/SIDA/ UNESCO/UNFPA, Zimbabwe, 440 p.

KELLY M., 2001. *Planifier l'éducation dans le contexte du VIH/sida,* IEEP/ UNESCO, Paris, 128 p.

Le Monde (Quotidien Français) du 11 Juillet 2002. *Le VIH/SIDA tue l'Education en Afrique.*

Le PALEC A., 1994. « Bamako, taire le VIH/sida », in : Collignon René, Gruénais Marc-éric, Vidal Laurent, « *L'annonce de la séropositivité au VIH en Afrique* ». Psychopathologie africaine, vol. XXVI, n° 2, p. 211-234.

MAHLER H., 1986. *In Preparatory documents for the first International Conference on the Global Impact of AIDS,* London, 8-10 March, 78 p.

MANHART L., YARO Y. et OUOBA N., 1995. *Etude sur la santé reproductive chez les adolescents dans le sahel. Résultats des « Focus Groups » et des interviews individuelles : le cas du Burkina Faso,* CERPOD, Juin 1995, 45 p. + 30 p. annexes.

Ministère de l'Economie et du Développement du Burkina Faso, 2004. *Enquête Démographique et de Santé 2003,* Ouagadougou 36 p.

Ministère de la Santé, Centre Muraz, 2005. *Projet VIH et IST en milieu rural, urbain et sectoriel (VIRUS),* Rapport final provisoire, 56 p.

MOH Zambia, 1999. *HIV/AIDS in Zambia, Background, projections, impacts, interventions,* Lusaka, Health central Bureau.

OBBO C., 1993. « La situation difficile des orphelins du VIH/sida », *Sociétés d'Afrique et VIH/sida*, n°2, octobre 1993, p. 8-9.

OUANGO J. G. 1997. *Situation de l'infection à VIH/SIDA au Burkina Faso,* Document préparé pour le CERPOD. Ouagadougou, 91 p.

PISANI E., 1999. « AIDS into 21st century: some critical considerations », *SAFAIDS news*7 (4), p. 2-10.

SCHOOFS M., 1999. « The virus past and Future-AIDS the agony of Africa Part IV », *Village Voice,* New York .

The Policy Project, 2000. *HIV/AIDS in Southern Africa , Background projections, impacts and interventions,* Washington DC.

UNAIDS, 1997. *Women and AIDS: UNAIDS point of view,* Genève, 112 p.

UNAIDS, 1999. *Comfort and hope: Six case studies on mobilizing family and community care for and by people with HIV/AIDS,* Genève, 196 p.

- UNAIDS, 2000a.** *AIDS 5 years since ICPD. Emerging issues and challenges for women, young people & infants*, UNAIDS discussion document, Genève, 156 p.
- UNAIDS, 2000b.** *Epidemiological Fact Sheet on HIV/AIDS and sexually transmitted infections*. Burkina Faso, Genève.
- UNAIDS, 2000c.** *Espoir et réconfort. Six études de cas sur la prise en charge du VIH/SIDA mobilisant les personnes séropositives et les malades, les familles et les communautés. Etudes de cas*, Genève, 156 p.
- UNAIDS and WHO, 2001.** *AIDS epidemic update*, Genève.
- UNAIDS, UNICEF et BLCA, 1999.** *Call to action for children left behind by AIDS. A pledge for communities, governments, civil society, the private sector and international partners to vigorously address the plight of children who are affected by the AIDS epidemic*, Geneva, 47 p.
- UNAIDS et UNICEF, 2000.** *Children orphaned by AIDS. Front-line responses from eastern and southern Africa*, Genève, 65 p.
- UNAIDS, 1999.** *A review of households and community responses to the VIH/AIDS epidemic in the rural areas of Sub-Saharan Africa*, UNAIDS, Genève.
- UNDP, 1998.** *The Impact of HIV and AIDS on Children, Families and Communities: Risks and Realities of Childhood during the HIV Epidemic*, HIV and Development Program, Issues Paper N° 30.
- UNICEF, 1999.** *La situation des enfants dans le monde*, UNICEF, New York, 78 p.
- US Bureau of the Census, Center for International Research, 1994.** *Population Trends*. Uganda, Washington, US Bureau of the Census.
- USAID, 1997.** *Children on the brink : Strategies to support children isolated by HIV/AIDS*, Washington, D.C. 300 p.
- VALLIN J. (dir), 1994.** *Populations africaines et VIH/SIDA*, La découverte, CEPED, Paris, 223 p.
- VALLIN J., 1994.** *Réflexions sur l'avenir de la population mondiale*, « Les dossiers du CEPED », N° 26, CEPED, Paris, 28 p.
- WORLD BANK, 2000.** *Intensifying action against HIV/AIDS in Africa: Responding to a development crisis*. Washington, D.C., The World Bank.
- YARO Y., 2001.** *L'effet du VIH/SIDA sur la recomposition familiale au Burkina ou une nouvelle lecture démographique de la taille et de la composition des ménages : une étude de cas dans quatre provinces centrales*, Ouagadougou, 12 p.
- ZOUNGRANA C.M., 1997.** « Le VIH/SIDA au Sahel : Conséquences actuelles et futures », *PopSahel* N° 25, CERPOD, Bamako, p. 21-23.
- ZOUNGRANA C.M., 1997.** « Le VIH/SIDA au Sahel : Etat et tendances », *PopSahel* N° 25, CERPOD, Bamako, p. 10-18 et p. 28.

Conditions socio-économiques et rendement scolaire des élèves sous tutorat à Ouagadougou : une approche des relations entre la famille « tutorale » et les résultats à l'école

Komla LOKPO*

Introduction

La crise qui secoue les systèmes éducatifs est presque générale à tous les pays africains. Les possibilités pour les gouvernements de faire face aux besoins ont largement diminué. Au Burkina Faso, les solutions aux problèmes éducatifs se sont davantage focalisées sur la création de nouveaux collèges et lycées, l'augmentation des classes et des bâtiments afin de permettre à chaque enfant de trouver une place à l'école. Par contre, les effets des conditions socio-économiques des familles sur les pratiques scolaires ne sont pas pris notamment en charge et l'intérêt pour l'amélioration des conditions de vie des enfants dans leur milieu est quasi absent des politiques d'éducation.

Placer son enfant auprès d'un parent dans une famille d'accueil est une pratique sociale assez répandue dans la ville de Ouagadougou. On sait qu'un grand nombre d'élèves n'ont pas leurs parents résidant à Ouagadougou : mais comment vivent-ils et dans quelles conditions s'effectue la fréquentation scolaire ? Cette communication (qui présente les résultats d'une étude menée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en sociologie en 1998) traite de la situation des élèves vivant dans les familles d'accueil dans le cadre de leur scolarité.

Aborder le rapport des élèves à l'école sous l'angle des conditions environnementales conduit logiquement à introduire la problématique du tutorat comme relais entre la famille d'origine et l'école et ses incidences sur les performances académiques. La famille « tutorale » qui peut se définir comme une société restreinte est aussi un groupe majeur fondé sur l'autorité du tuteur. Les pouvoirs économique, culturel et moral reviennent au tuteur et il est appelé à gérer le quotidien de ses membres et à mettre l'élève accueilli dans des conditions favorables à sa réussite scolaire. Or, la famille du tuteur en tant que groupe social crée un type de relations particulières liées aux systèmes de valeurs, aux normes, aux croyances... qui définissent la vision du monde du tuteur qui oriente les rapports au sein

* Sociologue, assistant de recherche

de la famille. Le tuteur, son épouse, l'élève et les autres membres de la famille se situent les uns par rapport aux autres dans des relations spécifiques régulées et socialement reconnues agissant et interagissant dans un effort d'intégration et de cohésion familiale. Mais l'élève peut se sentir en marge de ce système de légitimation bien qu'il vive dans cette nouvelle famille qui l'a reçu. Cela peut survenir quand le tuteur n'a pas pleine conscience du rôle qu'il doit jouer vis-à-vis de l'élève accueilli, soit par ignorance ou négligence, soit pour des raisons évidentes ou inavouées. L'élève ne se sentant plus en sécurité dans la famille « tutorale », les rapports interpersonnels au sein de cette famille et singulièrement ceux avec le tuteur apparaissent à cet effet comme un élément décisif pouvant influencer sur la fréquentation scolaire et les performances académiques.

En abordant cette problématique du tutorat, il s'agit de déterminer les différents liens qui peuvent exister entre les conditions socio-économiques des élèves vivant auprès d'un tuteur à Ouagadougou et leur rendement scolaire. Une hypothèse centrale a été construite et qui suggère une existence supposée de corrélation positive entre conditions socio-économiques et rendement scolaire. Cette hypothèse centrale est soutenue par deux hypothèses secondaires qui anticipent une relation de cause à effet entre la profession du tuteur, le degré d'intégration de l'élève dans la cellule familiale du tuteur et les résultats scolaires.

Les résultats de l'enquête (qui font état des caractéristiques sociales de la famille d'origine des élèves, de leurs conditions de vie dans les familles d'accueil et de leur rendement scolaire) sont exposés en six points après avoir explicité la méthodologie et les données utilisées.

Méthodologie et données utilisées

Le choix des écoles, des élèves et de leurs tuteurs nécessite la combinaison des techniques d'échantillonnage probabiliste, systématique et des quotas. Sont concernés par l'étude le premier cycle du secondaire des établissements d'enseignement général public ou privé. Pour l'année académique 1997/1998, on dénombre dans la ville de Ouagadougou 53 lycées et collèges. Un taux d'échantillon de 15 % correspond à 8 lycées et collèges regroupant 112 élèves (51 filles et 61 garçons) à enquêter. Les établissements secondaires concernés sont : collège privé Trikouni, lycée Saint Joseph, collège privé Saint Christophe, lycée Marien N'gouabi, lycée Bambata, lycée Philippe Zinda Kaboré, lycée Mixte de Gounghin, lycée privé Zémaguida.

Pour l'enquête auprès des tuteurs, après les entretiens exploratoires, nous avons estimé que le maximum d'informations pouvait être obtenu auprès des élèves eux-mêmes, soit 85 % et que la part des tuteurs ne représentait que

15 %, soit 20 tuteurs. Tandis que les élèves et les tuteurs ont été soumis aux questionnaires, des entretiens individuels ont été menés auprès des personnes ressources (proviseurs, directeurs et fondateurs d'école, directrice de l'enfance du Ministère de l'action sociale et de la famille).

Ces deux instruments d'observation ont été conçus sur la base de deux types de variables. Il s'agit de variables classiques, qualitatives et quantitatives (le sexe, la religion, l'ethnie et l'âge) et de variables spécifiques liées au phénomène observé (niveau de revenu du tuteur, profession du tuteur, profession du père, profession de la mère, lieu de résidence du père et de la mère, l'habitat et le cadre de vie de la famille d'accueil, quartier de résidence du tuteur, niveau d'étude du tuteur, diplôme du tuteur, situation matrimoniale du tuteur, relations interpersonnelles du tuteur, l'ambiance du milieu de vie, relations personnelles de l'élève avec le tuteur, nombre de personnes à charge du tuteur, relations de l'élève avec l'entourage immédiat, relations de l'élève avec les autres élèves, relation de l'élève avec les enseignants, la classe par rapport à la durée de scolarisation, le classement de l'élève, redoublement, abandons, exclusion).

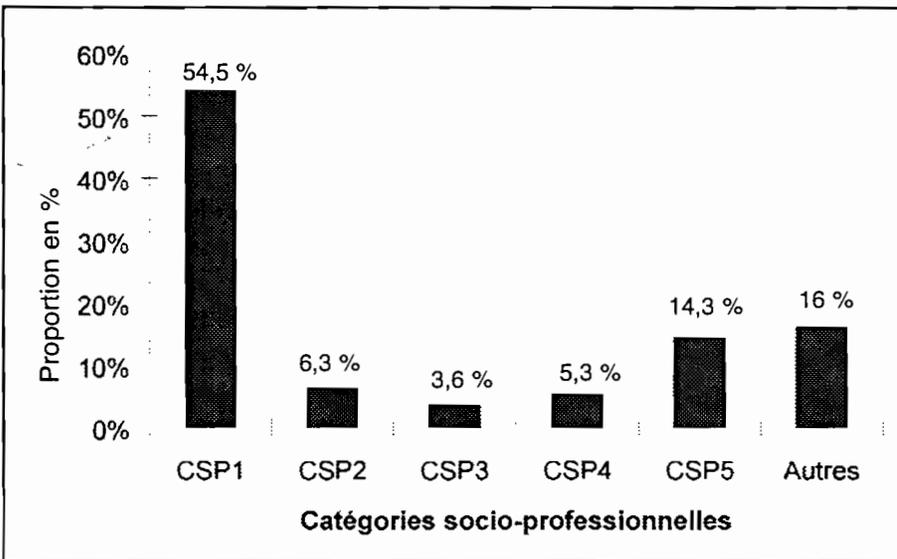
Dans cette étude, nous proposons de définir le tuteur (ou tutrice) comme toute personne physique, différente des parents géniteurs, chargée de protéger et de soutenir un « mineur non émancipé », de gérer ses biens et de pourvoir à ses besoins. Un tuteur se singularise des parents géniteurs car il peut ne pas considérer la protection du mineur comme une « obligation morale » en s'occupant moins de lui que ne le feraient les parents biologiques. Par cette définition précise, nous excluons des élèves bénéficiant d'aides matérielles d'une autorité morale ou des élèves assistés matériellement ou financièrement de parents ou amis, mais qui ne sont pas directement sous leur contrôle. Sont également exclus des élèves vivant en location à moins que le propriétaire de l'habitation n'ait un « droit » de surveillance sur ceux-ci.

Les tuteurs, au regard de la place occupée dans la société en fonction de leur profession, peuvent être regroupés en catégories socioprofessionnelles (CSP) suivantes : CSP 1 = agriculteurs et éleveurs ; CSP 2 = ouvrier (manœuvres, plantons, chauffeurs, magasiniers, gens de maison, travailleurs migrants vers les pays voisins) ; CSP 3 = artisans urbains (tailleurs, soudeurs, bouchers, menuisiers disposant souvent d'une entreprise gérée sur la base familiale ou avec un salariat très limité-1, 2 ou 3 employés-) ; CSP 4 = grands commerçants, fonctions libérales ; CSP 5 = fonctionnaires et militaires ou bureaucrates. Les résultats de l'analyse des données de l'enquête sont les suivants.

Les résultats : présentation et discussion

Une forte proportion d'élèves qui vivent chez des tuteurs est issue de familles paysannes économiquement défavorisées et résidant pour la plupart en milieu rural.

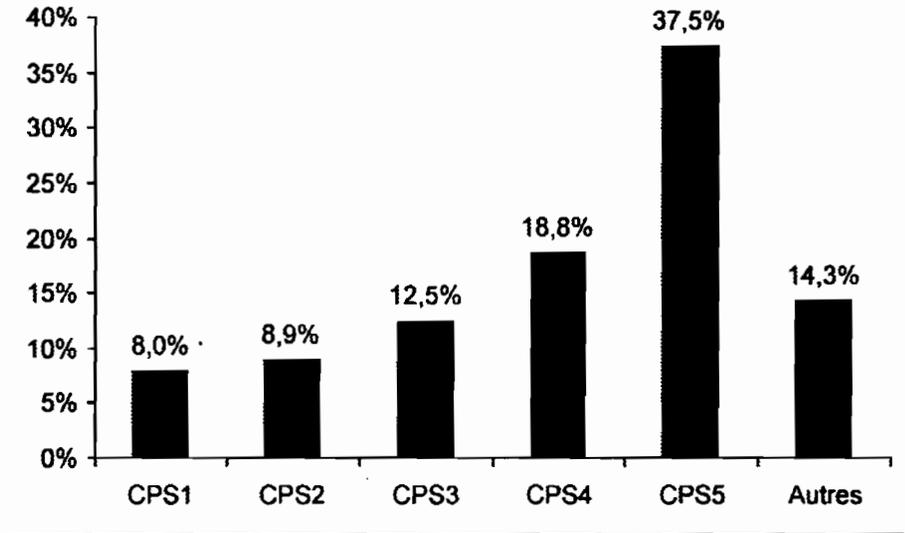
Un peu plus d'un élève sur deux ont un père cultivateur (54,5 %) suivis d'enfants de retraités et/ou décédés (16 %) et de fonctionnaires (14,3 %). Les ouvriers, artisans et commerçants sont représentés dans les proportions respectives de 6,3 %, 3,6 % et 5,3 %. Ce résultat suggère que le flux migratoire en matière de scolarisation des zones rurales du pays vers Ouagadougou touche encore une frange importante de la population scolaire. Cela dénote aussi de l'insuffisance de l'offre scolaire à l'intérieur du pays et d'une forte concentration d'écoles à Ouagadougou (SANOU, 1985 ; SOULE, 1989). Pour une famille de grande taille avec de nombreux enfants à scolariser et surtout avec un revenu faible et irrégulier, le tutorat se présente aux parents, notamment pauvres, comme une sorte de solidarité qui allège les charges scolaires. Les 2/3 des élèves viennent de la Région du Plateau central et le tiers des élèves viennent de l'Ouest et du reste du Burkina Faso.



Graphique 1. Regroupement des élèves selon la profession du père.

(Source : Données d'enquête avril - mai 1998).

Les données de l'enquête montrent que les familles de fonctionnaires (37,5 %) accueillent prioritairement les élèves de familles de commerçants (18,8 %), de personnes à la retraite (14,3 %) et d'artisans (12,5 %). Les tuteurs cultivateurs et ouvriers n'accueillent respectivement que 8 % et 8,9 % des élèves.



Graphique 2. Regroupement des élèves selon la profession du tuteur.
(Source : Données d'enquête avril – mai 1998)

• **Les élèves ayant des tuteurs économiquement démunis échouent plus facilement**

Le nombre de redoublements par élève dans le cycle indique nettement que les élèves issus de couches sociales supposées pauvres de la société (agriculteurs/éleveurs, ouvriers et retraités) échouent (57,1 %) globalement plus que le reste des élèves (48,1 %) vivant auprès des tuteurs supposés riches (commerçants/profession libérale, fonctionnaires/militaires et artisans). Le Khi-deux obtenu (3,38 pour 4 degrés de liberté) comparé à celui lu sur la table R. A. FISHER atteste un lien significatif.

Tableau I. Répartition des élèves selon la profession du tuteur et les résultats scolaires.

CSP	Résultats		
	Succès	Échec	Total
Tuteurs supposés pauvres	15 (42,9)	20 (57,1)	35 (31,3)
Tuteurs supposés riches	40 (51,9)	37 (48,1)	77 (68,7)
Total	65 (49,1)	57 (50,9)	112 (100)

Source : Données d'enquête/ avril-mai 1998

$X^2 = 3,38$ dl = 4 p = 0,05

- **Un réel problème de soutien (matériel et financier) pour les élèves vivant auprès des tuteurs**

Un tuteur sur deux ne paye ni la scolarité ni la cotisation de son filleul (50 %). La même proportion de tuteurs évalue une dépense annuellement entre 5 000 F CFA et 15 000 F CFA pour les effets d'habillement et 30 % des tuteurs y consacrent moins de 5 000 F CFA par an. En matière de fournitures scolaires 15 % de tuteurs n'achètent quasiment rien ; 60 % des tuteurs estiment leurs dépenses annuelles en fournitures scolaires entre 5 000 F CFA et 10 000 F CFA et 10 % des tuteurs fixent les leurs entre 20 000 F CFA et 30 000 F CFA.

Le nombre de bourses nationales (dont le montant était de 82 080 F CFA par an) qui pouvait soutenir les efforts des tuteurs s'amenuise considérablement et n'en bénéficient que 12,5 % seulement des élèves enquêtés, alors que le soutien des parents est rare et n'arrive pas à couvrir les besoins de ceux-ci. 56,3 % des élèves jugent insuffisant le soutien reçu et 26,8 % des élèves affirment n'avoir qu'un soutien moral. 14,3 % n'ont aucun soutien et doivent compter sur l'effort personnel ou la générosité d'autres personnes.

- **L'investissement des tuteurs dans la scolarité de leurs filleuls dépend à la fois des moyens financiers mais aussi de la volonté de ceux-ci de s'occuper effectivement des élèves qui leur sont confiés**

Le manque de matériels scolaires est constaté au niveau de tous les élèves (44,4 %), des élèves ayant des tuteurs cultivateurs/éleveurs, (60 %) des élèves ayant des tuteurs ouvriers, (71,4 %) des élèves ayant des tuteurs artisans, (52,9 %) des élèves ayant des tuteurs commerçants/profession libérale et (62,7%) des élèves ayant des tuteurs à la retraite, excepté ceux vivant auprès des tuteurs fonctionnaires/militaires qui en manquent dans une proportion relativement moindre de 28,6 %. Ce qui laisse imaginer que la profession du tuteur ne constitue pas un gage pour venir en appui à l'élève en matière de matériels scolaires.

- **La difficile cohabitation entre l'élève et la famille d'accueil augmente le risque d'échec scolaire**

Le tableau ci-dessous indique que les élèves qui ont de bons rapports avec leurs tuteurs réussissent mieux (53,9 %) que ceux qui disent avoir des rapports conflictuels avec leurs tuteurs ou avec d'autres membres de la famille (36,1 %).

Tableau II. Répartition des élèves selon l'importance des relations avec les tuteurs et les résultats scolaires.

Relations	Résultats		
	Succès	Échec	Total
Bonnes	41 (53,9)	35 (46,1)	76 (67,9)
Pas bonnes ou Mauvaises	13 (36,1)	23 (63,9)	36 (32,1)
Total	54 (48,2)	58 (51,8)	112 (100)

Source : Données d'enquête/avril-mai 1998. $X^2 = 5,08$ dl = 2 p = 0,05

40 élèves sur 112, soit une proportion non négligeable de 35,7 % affirment avoir des relations particulièrement difficiles avec les épouses de leur tuteur et 8 élèves sur 112 (7,2 %) affirment être l'objet de critiques et de mépris de la part d'autres membres de la famille d'accueil.

Quelques exemples de propos recueillis :

- « *Je suis une fille de 14 ans. Je suis en classe de 4^e. et je vis avec mon oncle paternel. L'épouse de mon tuteur ne me considère pas comme ses propres enfants, elle me déteste, elle me fait savoir que je ne suis pas chez moi ici ; d'attendre quand je vais me marier. Mon tuteur aussi me menace, il me disait que je vais « chier » dans la maison si je ne faisais pas attention* ».
- « *Je suis un garçon de 18 ans. Je suis en 3^e. Je vis depuis 3 ans avec mon cousin et sa femme. L'épouse de mon tuteur ne veut pas me voir de ses yeux. Elle emboîte le pas à son mari ; elle demande au tuteur de me renvoyer. Elle lui dit des choses que je n'ai pas faites* ».

Un peu plus de la moitié des élèves déclarant être « mal à l'aise » chez leur tuteur présentent une fréquence de redoublements de l'ordre de 64,9 % contre 45,5 % des élèves se sentant « à l'aise » dans leur famille d'accueil. Le Khi-deux calculé, comparé à celui lu sur la table de R. A. FISHER (4,3 pour 1 degré de liberté) atteste un lien significatif. Le tutorat comme pratique sociale et expression d'une forme de solidarité communautaire permet d'accueillir l'élève et de garantir un certain soutien. Néanmoins, celui-ci pourrait avoir une situation précaire puisque personne ne peut arbitrer les relations avec la famille d'accueil et influencer sur les prises de décisions concernant le rôle et la fonction de l'élève, ce qui peut être préjudiciable à ses résultats scolaires.

• **Les difficultés de concilier les travaux domestiques et l'apprentissage scolaire sont susceptibles de freiner la réussite, surtout pour les filles qui doivent jouer le rôle de « domestiques »**

La presque totalité des élèves des deux sexes font des travaux domestiques de différents ordres, les filles (94,2 %) davantage que les garçons (86,9 %). Si pour certains la conjugaison des tâches domestiques et l'apprentissage

scolaire se passe sans gêne, d'autres au contraire affirment avoir des difficultés. Les différents propos recueillis auprès des élèves convergent sur ce point : voici en exemple le témoignage d'une élève en classe de 4^e :

« Je suis une fille de 17 ans et je vis avec mon tuteur depuis 5 ans. Les relations entre mon tuteur et moi sont mauvaises. Je le sais par ses manières. Le matin, je dois servir le petit déjeuner à tout le monde, balayer seule la cour, la maison, souvent même laver la maison le matin avant de venir à l'école. Je suis exposée aux besoins de toute la famille sauf le boy. Mon tuteur me déteste du fond de son cœur. Il n'a pas pitié de moi, il me frappe, m'insulte à chaque moment. Je sais bien que s'il pouvait me tuer, il allait le faire avant qu'une seconde ne passe. »

Dans les différentes communautés socioculturelles du Burkina Faso, les tâches domestiques sont une partie intégrante de l'éducation et jouent une fonction de socialisation des enfants et singulièrement des filles afin que celles-ci se préparent au futur rôle de mère et d'épouse. Mais on ne sait vraiment pas où s'arrête cette fonction de socialisation et où commence l'exploitation. On peut ainsi se demander comment après un tel effort physique au petit matin un élève peut être en éveil à 7 heures pour suivre les cours.

Conclusion

L'enquête montre clairement que plus de la moitié des élèves rencontrés sont issus de familles économiquement défavorisées et de parents cultivateurs, démunis, avec un revenu fortement tributaire de la nature et des aléas climatiques. Ces agriculteurs n'ont pas un revenu régulier comme c'est le cas des fonctionnaires, ce qui les oblige parfois à placer leurs enfants auprès d'autres parents quelquefois avec transfert des charges scolaires.

L'analyse cumulative qui a pris en compte le nombre total de redoublements par élève pendant le cursus scolaire montre que les élèves ayant des tuteurs supposés déshérités (agriculteurs/éleveurs, ouvriers et retraités) sont les plus exposés aux échecs scolaires. Ceci s'explique par un manque de moyens qui traduit l'incapacité des tuteurs, se situant au sein des couches sociales défavorisées, à offrir aux enfants de bonnes conditions d'études. Ainsi, l'échec scolaire peut être mis en rapport avec les mauvaises conditions de travail et donc avec l'origine sociale en ce sens que la capacité ou l'incapacité de la prise en charge de la scolarité de l'élève est fonction de la catégorie socioprofessionnelle du tuteur. Mais la volonté du tuteur de s'occuper véritablement de l'enfant qui lui est confié intervient aussi comme un facteur déterminant des rapports interpersonnels et du succès scolaire.

La situation socio-économique des élèves sous tutorat et son impact sur leur rendement scolaire procède donc d'une combinaison de facteurs multiples qui interviennent en interaction. Les quelques résultats présentés ici

posent assurément plus de questions qu'ils n'apportent de réponses. Ils ne sont que les prémices d'une démarche analytique en cours devant conduire à un approfondissement de l'interrelation entre accès à l'éducation et famille d'origine via le tutorat. Néanmoins, ils suffisent déjà à montrer la pertinence et l'intérêt du problème dans un contexte urbain, une optique quelque peu ignorée des travaux de recherches antérieures.

Bibliographie

BAUDELLOT C. et ESTABLET R., 1973. L'école capitaliste en France, Maspéro, (Cahiers libres 213-214).

BELEM I., 1990. Situation socio-économique et rendement scolaire : Etude d'une cohorte d'élèves (1985-1989) du lycée Bambata, Mémoire de fin de cycle, Ouagadougou.

DEP-MESSRS, 1994-1995. Bulletin des statistiques scolaires et universitaires.

KABRE E. Problèmes liés à l'enseignement du français dans les collèges au Burkina Faso, Mémoire de DEA, Lettres Modernes, Ouagadougou.

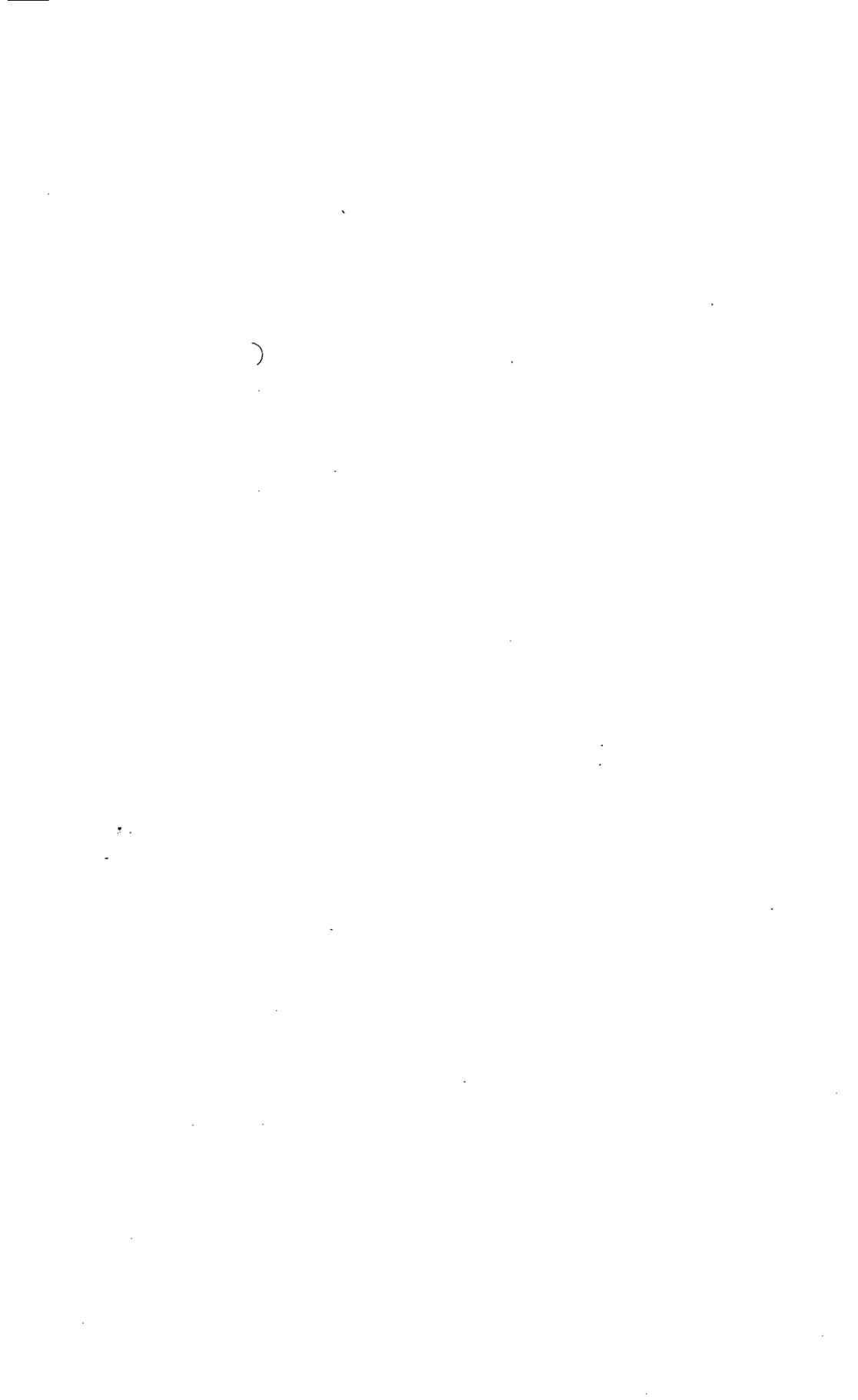
MAIGA A., 1990. Scolarité et problèmes socio-économiques dans la province du Kadiogo : une lecture des échecs scolaires au Burkina Faso, Mémoire de Maîtrise, Ouagadougou.

SANOU F. et al., 1988. Etude socio-économique du milieu étudiant de l'Université de Ouagadougou.

SANOU F., 1985. « Avant-propos pour une réforme de l'éducation au Burkina Faso : les intérêts des bureaucrates dans l'école et sa réforme » in Annales de l'école supérieure de lettres et des sciences humaines ; N° 7, p. 191-283.

YE O. O., 1991. Le problème de la baisse de la qualité de l'enseignement : Mythe ou réalité : une analyse des problèmes de l'enseignement au Burkina Faso. Un cas : les établissements secondaires de Ouagadougou, Mémoire de Maîtrise, Ouagadougou.

Quatrième partie :
Langues et éducation



Le français : évaluation des niveaux de compétence des scolaires au Burkina Faso

Anselme YARO* et Daniel BARRETEAU**

Introduction

Au Burkina Faso où l'on compte une soixantaine de langues « nationales », l'acquisition, la pratique et la maîtrise de la langue française sont primordiales pour les scolaires : bien que langue seconde pour la grande majorité, le français est la langue officielle du pays, la langue d'enseignement et de travail. Pourtant, en dépit des initiatives développées dans le système éducatif, on mentionne fréquemment la faiblesse des niveaux, le problème étant que l'on ne connaît effectivement que fort peu de choses sur les niveaux de maîtrise du français par les scolaires.

La mesure de ces niveaux de compétence des élèves en français (CM2, 3^e, Terminale), ainsi que l'identification des déterminants de l'échec scolaire étaient précisément l'objectif principal de la thèse d'Anselme Yaro (2004)¹.

Plusieurs questions se posaient alors : quels sont, effectivement et objectivement, les niveaux de compétence en français des scolaires au Burkina Faso ? Comment ces niveaux sont-ils échelonnés selon les degrés de scolarisation et les milieux ? A quel niveau d'étude peut-on dire qu'un élève est véritablement « francophone » ? Une telle étude, basée sur un test reconnu internationalement, devrait permettre de comparer nos résultats avec ceux que l'on pourrait obtenir partout ailleurs dans le monde : en banlieue parisienne, au fin fond de la campagne française, aux Antilles, à Madagascar, au Maghreb... Il serait, en effet, extrêmement important « d'étalonner » nos résultats en les comparant à des situations différentes dans d'autres pays « francophones ».

Pour des raisons évidentes de limitation, nous exposons ici nos résultats de façon concentrée. Après une brève introduction où nous expliquerons notre méthodologie, nous distinguerons les différentes compétences : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, la production écrite. Une synthèse permettra de situer, de manière globale, les niveaux de compétence en français des scolaires. Des leçons pourraient en être tirées de manière à renforcer le système éducatif en l'adaptant au mieux aux acquis.

* Sociolinguiste, chargé de programme à l'ONG Tintua (Burkina Faso).

** Linguiste, Directeur de recherche, IRD.

¹ L'étude présentée ici reprend certains des principaux résultats de cette thèse.

Méthodologie et sources de données

L'étude sus-citée s'est appuyée sur le test d'Abidjan, élaboré par Robert CHAUDENSON *et al.* (1997). Ce test ne vise pas à un classement des francophones selon une simple dichotomie, mais plutôt à les évaluer sous différents aspects en les situant dans une échelle de compétences. Les unités et les structures évaluées relèvent de la phonétique, du lexique et de la grammaire. Dans le test, les candidats doivent répondre à des questions orales et écrites, raconter des histoires présentées par les images, remplir des cases dans des exercices à trous ou répondre à des questions à choix multiples. On utilise des supports oraux, écrits et visuels. Il implique que l'on effectue des enregistrements et que l'on relève des réponses écrites. Le barème de notation est équilibré : il permet de comparer les types de compétence. Chaque série comptant 100 points, le total des points pour l'ensemble du test est de 400. Dans le principe, la moyenne générale requise de 8,75/10 garantit qu'un locuteur atteint le « Seuil Minimal Individuel de Compétence » en français (SMIC) et donc qu'il est effectivement francophone. Le test porte sur quatre types d'épreuves, caractérisant quatre types de compétence : compréhension orale (CO), compréhension écrite (CE), production orale (PO) et production écrite (PE).

Les résultats globaux permettant de situer le pourcentage de « vrais » francophones, en respectant strictement la grille d'évaluation et les seuils établis par Robert CHAUDENSON *et al.* (1997), auraient donné 73,3 % en terminale, 35 % en troisième et 2,1 % en CM2. Compte tenu de la faiblesse de ces résultats, il nous a paru que l'appréciation semblait trop « sévère », au vu de notre perception intuitive de la situation. Nous avons donc estimé plus judicieux de baisser le seuil. Mais comment opérer cet ajustement sans attribuer le statut sociolinguistique de « francophones » à des sujets qui ne le « méritaient » pas (en tombant dans une largesse excessive) ? Pour cela, considérant que les meilleurs élèves de CM2 étaient « francophones », nous avons ramené le SMIC à la moyenne déduite des meilleures notes des classes de CM2 (en prenant la meilleure note de chaque classe), soit une moyenne de 8,2/10 que nous avons arrondie à 8/10. En conséquence, la moyenne du SMIC a été rabaissée dans cette étude de 8,75 à 8/10, soit à un total de 320/400 au lieu de 350/400.

Les résultats seront présentés sous forme de moyennes sur dix ou de pourcentages de scolaires parvenus à tel ou tel niveau de compétence, des « paliers ». Nous procéderons par types de compétence avant d'effectuer des comparaisons, puis la synthèse.

L'étude portait sur 28 classes (14 classes de CM2, 8 classes de 3^e et 6 classes de Terminale) et 280 élèves (10 élèves par classe), issus du milieu rural (Pouni-Zawara-Zamo), semi-rural (Koudougou-Réo, Fada N'Gourma) ou urbain (Ouagadougou). Les trois niveaux choisis (CM2, 3^e, Terminale) marquent des fins de cycle.

La compréhension orale

Bien que les compétences individuelles soient caractérisées par une certaine homogénéité (95 % de moyennes supérieures à 8/10), leur degré de concentration est fonction des niveaux d'étude : il progresse du CM2 à la terminale et notamment du CM2 à la troisième. Quant aux performances elles-mêmes, elles évoluent dans le même sens. Elles progressent sensiblement d'un niveau de scolarisation à l'autre, bien qu'il y ait peu de différence entre la 3^e et la terminale. La compréhension d'un français oral fondamental est acquise depuis le CM2 : 87,5 % pour les CM2, 100 % pour les troisièmes et les terminales.

Tableau I. Résultats en compréhension orale selon le niveau d'étude.

	10	9	8	7	6	5	4	3	SMIC	Moyenne
CM2	8,6	50	27,1	9,3	2,9	0,7	0	1,4	85,7	8,9
3ème	42,5	50	7,5	0	0	0	0	0	100	9,7
Terminale	55	45	0	0	0	0	0	0	100	9,8
Moyenne	28,2	48,9	15,7	4,6	1,4	0,4	0	0,7	92,8	9,3

Les compétences paraissent hiérarchisées selon le milieu. En se basant sur les totaux des paliers 10, 9 et 8 (SMIC), on observe que la compréhension d'un français oral de base est acquise par une large majorité des scolaires (Pouni-Zawara-Zamo, 90 % ; Koudougou-Réo, 91,3 % ; Fada N'Gourma, 91,4 % ; Ouagadougou, 97,5 %). On observe une certaine hiérarchisation selon le degré d'urbanisation : les niveaux supérieurs sont atteints plus fréquemment en zone urbaine.

Tableau II. Résultats en compréhension orale selon la zone.

	10	9	8	7	6	5	4	3	SMIC	Moyenne
Pouni	25	50	15	5	0	0	0	5	90	9,1
Koudougou	20	50	21,3	3,8	3,8	1,3	0	0	91,3	9,3
Fada	23,8	51,3	16,3	7,5	1,3	0	0	0	91,4	9,4
Ouagadougou	42,5	45	10	2,5	0	0	0	0	97,5	9,7
Moyenne	28,2	48,9	15,7	4,6	1,4	0,4	0	0,7	92,8	9,3

Pour l'ensemble des scolaires, il y a donc une bonne maîtrise de la compréhension orale avec une moyenne de 9,3/10. La compréhension d'un français oral minimal concerne 92,9 % des élèves, ce qui est l'indice d'un acquis réel.

La compréhension écrite

Les niveaux des scolaires progressent considérablement du CM2 (6,5/10 en moyenne) à la troisième (9,5/10 en moyenne), niveau à partir duquel les progrès ne sont plus très sensibles (9,5/10 en terminale). Par ailleurs, les compétences, très hétérogènes en CM2, paraissent concentrées en troisième et plus encore en terminale. Au secondaire, se développent les capacités pour une compréhension écrite de base : 30 % des élèves de CM2 atteignent le SMIC contre 95,7 % en troisième et 100 % en terminale.

Tableau III. Résultats en compréhension écrite selon le niveau d'étude.

	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	SMIC	Moyenne
CM2	5	8,6	16,4	20,7	12,9	11,4	11,4	3,6	7,1	1,4	1,4	30	6,5
3 ^e	46,3	37,5	10	6,3	0	0	0	0	0	0	0	93,8	9,5
Terminale	73,3	20	6,7	0	0	0	0	0	0	0	0	100	9,8
Moyenne	31,4	19,3	12,5	12,1	6,4	5,7	5,7	1,8	3,6	0,7	0,7	63,2	8,0

Une comparaison des différentes zones fait apparaître une forte hétérogénéité des compétences et une hiérarchisation assez nette entre le milieu rural et le milieu non rural. Les compétences en compréhension écrite sont acquises par la moitié des scolaires en zone rurale (50 % à Pouni-Zawara-Zamo), les scores étant inférieurs aux zones semi-urbaines (61,4 % à Koudougou-Réo ; 66,3 % à Fada N'Gourma) et urbaine (68,9 % à Ouagadougou).

Tableau IV. Résultats en compréhension écrite selon la zone.

	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	SMIC	Moyenne
Pouni	7,5	25	17,5	17,5	10	10	5	2,5	2,5	0	2,5	50	7,5
Koudougou	36,3	16,3	8,8	8,8	7,5	5	5	2,5	7,5	1,3	1,3	61,4	8,5
Fada	36,3	17,5	12,5	15	5	6,25	1,3	2,5	2,5	1,3	0	66,3	8,8
Ouaga	33,8	21,3	13,8	10	5	3,8	11,3	0	1,3	0	0	68,9	8,8
Moyenne	31,4	19,3	12,5	12,1	6,4	5,7	5,7	1,8	3,6	0,7	0,7	63,2	8,0

La moyenne générale est de 8/10. La compréhension d'un français écrit minimal est acquise par 63,2 % des élèves. Ainsi, elle est peu ou prou effective chez les scolaires, bien que relativement faible en zone rurale.

La production orale

Les compétences progressent du CM2 à la terminale en passant par la troisième. La concentration des performances suit les degrés de scolarisation : très dispersées au CM2, les performances sont plus homogènes en troisième et encore plus en terminale. L'acquisition de la production d'un français oral

de base est très faible au primaire (12,1 % atteignent le SMIC), moyenne en troisième (46,3 %) mais réelle en terminale (78,3 %). Autrement dit, très peu de scolaires à l'école primaire produisent, oralement, des énoncés de qualité linguistique suffisante. Toutefois, cet aspect du discours s'améliore dans les collèges et les lycées.

Tableau V. Résultats en production orale selon le niveau d'étude.

	9	8	7	6	5	4	3	2	SMIC	Moyenne
CM2	0	12,1	16,4	35,7	22,1	9,3	2,9	1,4	12,1	6,1
3 ^e	8,8	37,5	37,5	12,5	3,8	0	0	0	46,3	7,9
Terminale	18,3	60	18,3	3,3	0	0	0	0	78,3	8,4
Moyenne	6,4	29,6	22,9	22,1	12,1	4,6	1,4	0,7	36	7,0

En règle générale, les niveaux sont très hétérogènes. Mais on observe une certaine hiérarchisation des performances selon les milieux : les moyennes progressent lorsque l'on passe du contexte rural aux contextes semi-urbain et urbain. Si l'on ne considère que les moyennes générales, il apparaît que la production d'un français oral de base n'est acquise dans aucun milieu (17,5 % à Pouni-Zamo-Zawara ; 25 % à Koudougou-Réo ; 37,5 % à Fada N'Gourma ; 40 % à Ouagadougou).

Tableau VI. Résultats en production orale selon le niveau d'étude.

	9	8	7	6	5	4	3	2	SMIC	Moyenne
Pouni	0	17,5	37,5	15	20	7,5	2,5	0	17,5	6,9
Koudougou	2,5	22,5	23,8	26,3	12,5	8,8	3,8	0	25	7,2
Fada	12,5	25	16,3	28,8	12,5	2,5	0	2,5	37,5	7,5
Ouagadougou	7,5	32,5	25	11,25	15	7,5	1,25	0	40	7,6
Moyenne	6,4	25,4	23,9	21,1	14,3	6,4	1,8	0,7	31,8	7,0

En général, les performances des scolaires sont très hétérogènes. La production d'un français oral « minimal » est assurée pour 31,8 % (seulement) des élèves. Son acquisition est de ce fait minoritaire.

La production écrite

Les compétences sont en relation avec les niveaux d'étude : elles se développent très sensiblement du CM2 (moyenne de 5,6/10) à la troisième (7,1/10), seuil à partir duquel leur évolution devient moins sensible (7,8/10 en terminale). Elles manifestent une certaine homogénéité en terminale tandis qu'en troisième et au CM2, elles sont très hétérogènes. Au primaire, les élèves sont très loin d'avoir acquis des compétences pour une production écrite minimale (2,9 % des élèves atteignent le SMIC).

Quant au secondaire, la production d'un français écrit fondamental est acquise par une minorité en troisième (26,3 %), alors que la moitié seulement des effectifs atteint ce seuil en terminale (48,3 %).

Tableau VII. Résultats en production écrite selon le niveau d'étude.

	9	8	7	6	5	4	3	2	SMIC	Moyenne
CM2	0	2,9	14,3	25,7	23,6	18,6	14,3	0,7	2,9	5,6
3 ^e	0	26,3	37,5	17,5	10	6,3	1,3	1,3	26,3	7,1
Terminale	10	38,3	35	11,7	3,3	1,7	0	0	48,3	7,8
Moyenne	2,1	17,1	25,4	20,4	15,4	11,4	7,5	0,7	19,2	6,5

Si l'on examine les pourcentages d'élèves atteignant le SMIC, quel que soit le milieu, la production d'un français écrit fondamental n'est acquise que par une faible minorité (19,2 % des effectifs). Quasi-absente en contexte rural (10 % à Pouni-Zawara-Zamo), elle s'observe très peu en contexte urbain (21,3 % à Ouagadougou) ou semi-urbain (26,3 % à Koudougou-Réo et 15,1 % à Fada N'Gourma). Partout, les niveaux individuels sont très hétérogènes.

Tableau VIII. Résultats en production écrite selon le niveau d'étude.

	9	8	7	6	5	4	3	2	SMIC	Moyenne
Fada	1,3	13,8	15	22,5	25	16,3	5	1,3	15,1	6,4
Pouni	0	10	37,5	25	12,5	7,5	7,5	0	10	6,6
Koudougou	1,3	25,0	27,5	12,5	8,8	12,5	12,5	0	26,3	7,0
Ouagadougou	5	16,3	27,5	23,8	13,8	7,5	5	1,3	21,3	7,0
Moyenne	2,1	17,1	25,4	20,4	15,4	11,4	7,5	0,7	19,2	6,5

La moyenne générale est de 6,5/10. Elle indique que seulement 19,2 % des scolaires ont acquis des compétences linguistiques « de base » en production écrite, les performances individuelles étant très hétérogènes.

Comparaison des types de compétences

En ce qui concerne les types de compétence, quatre observations d'ordre général s'imposent d'emblée :

- la logique est totalement observée puisque la hiérarchie scolaire est toujours respectée : le niveau s'accroît du CM2 à la 3^e puis à la terminale ;
- l'autre logique concerne les types de compétences puisque l'ordre est toujours le même : le niveau augmente au fur et à mesure que l'on passe de la compréhension orale à la compréhension écrite, puis à la production orale et enfin à la production écrite ;

– le seuil de 8/10 est atteint au CM2, uniquement en compréhension orale ; ce même seuil est atteint en 3^e, uniquement pour la compréhension ; enfin, en terminale, c'est seulement en production écrite que le seuil n'est pas atteint.

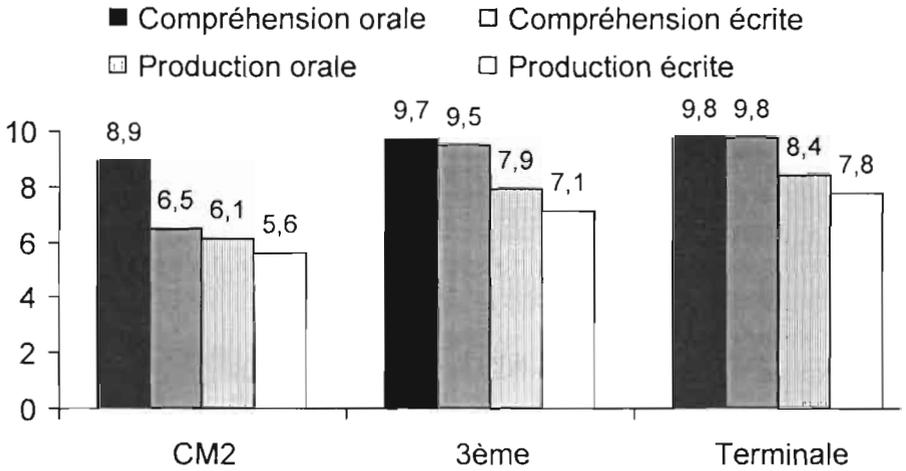


Figure 1. Types de compétences selon le niveau d'étude

Au niveau de chaque type de compétence, une hiérarchisation distingue bien le primaire du secondaire, la troisième s'avérant (souvent) proche de la terminale. La compréhension d'un français oral de base est acquise depuis le CM2. En revanche, c'est à partir de la troisième que se développent des capacités pour une compréhension écrite minimale, tandis que l'acquisition de la production d'un français oral fondamental est « nulle » au primaire, assez effective en troisième mais réelle en terminale. En production écrite, au primaire, les élèves sont très loin d'avoir des compétences minimales. Au secondaire, les productions écrites « basiques » ne sont guère acquises, mais elles sont meilleures en terminale. On sortirait donc du secondaire sans que ne se soient réellement développées des capacités pour produire un français écrit de niveau minimal.

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

La hiérarchisation entre les milieux (urbain, semi-urbain, rural) paraît bien établie puisque l'ordre est presque toujours le même, à savoir que le niveau croît lorsque l'on passe du rural (Pouni) au semi-urbain (Koudougou et Fada) puis à l'urbain (Ouagadougou), sauf pour la production écrite où la zone de Fada se situe en dessous de ce que l'on attendrait. Il faut toutefois mettre de côté la zone de Pouni, puisqu'il n'y a pas de lycées dans cette zone.

L'acquisition des performances minimales par une large majorité des scolaires ne se constate qu'en compréhension orale et cela, dans tous les milieux. Les capacités pour une compréhension écrite de base sont généralement acquises. Globalement, tous niveaux confondus, il apparaît que la production d'un français oral de base n'est acquise dans aucun milieu. L'acquisition insuffisante des capacités minimales est encore plus observable en production écrite.

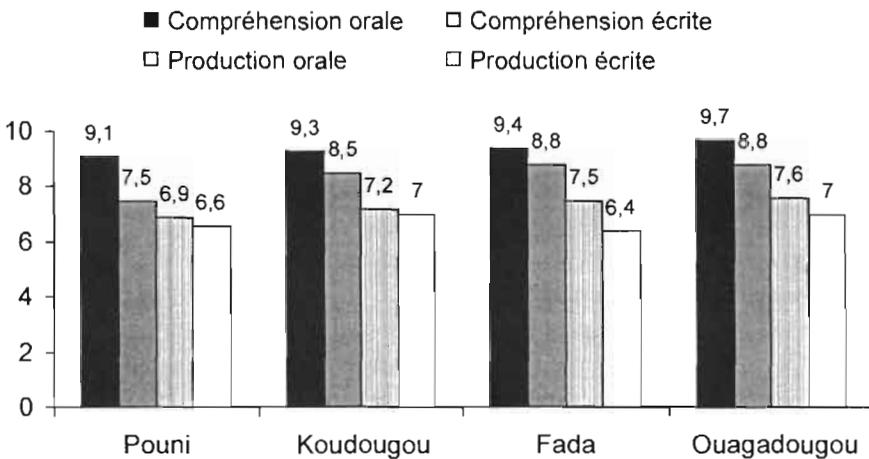


Figure 2. Ordre des localités par type de compétence

Dans toutes les zones et pour tous les niveaux de scolarisation, les performances sont meilleures à l'oral qu'à l'écrit, en compréhension qu'en production.

Dans tous les milieux, les performances de base sont effectives en compréhension et notamment à l'oral. En revanche, la production d'un français oral de base ne paraît peu acquise qu'en zone urbaine. Ailleurs, une telle aptitude ne concerne qu'une minorité.

Synthèse sur les niveaux en français

La maîtrise de la langue française est très hétérogène au CM2. En revanche, elle s'uniformise en troisième et davantage encore en terminale. Les niveaux progressent considérablement du CM2 à la troisième, seuil à partir duquel on ne constate plus guère d'amélioration². On remarquera que le seuil minimal individuel de compétence francophone est atteint par 100 % des terminales, 85,1 % des troisièmes et 12,9 % des CM2. Ainsi, c'est au secondaire que l'on trouve des « francophones confirmés ou réels » (à partir de la troisième). Au primaire, on a plutôt affaire à des « francophones débutants » ou « francophones potentiels ».

Tableau IX. Résultats sur les niveaux de français selon le niveau d'étude.

Classe	9	8	7	6	5	4	SMIC	Moyenne
CM2	0	12,9	30	31,4	19,3	6,4	12,9	6,7
Troisième	16,3	68,8	15	0	0	0	85,1	8,5
Terminale	50	50	0	0	0	0	100	9
Moyenne	15,4	36,8	19,3	15,7	9,6	3,2	52,2	7,7

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

Tableau X. Résultats sur les niveaux de français selon la zone.

Zone	9	8	7	6	5	4	SMIC	Moyenne
Pouni	7,5	40	20	20	5	7,5	47,5	7,6
Koudougou	16,3	37,5	15	13,8	10	7,5	53,8	7,9
Fada	15	33,8	23,8	15	12,5	0	48,8	8
Ouagadougou	18,8	37,5	18,8	16,3	8,8	0	56,3	8,2
Moyenne	15,4	36,8	19,3	15,7	9,6	3,2	55,2	7,7

Conclusion

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

² La nature du test et surtout son niveau de difficulté ne permettent pas de mesurer très précisément les progrès réalisés entre la troisième et la terminale. Il paraît, en revanche, bien approprié pour évaluer les différences entre les CM2 et les troisièmes.

En d'autres termes, dans l'espace francophone, il nous semble que des sujets ont une maîtrise de la langue leur assurant des capacités de communication sur un registre « de base », « commun » ou « standard », même s'ils n'obtiennent pas le nombre de points requis initialement par le test pour être reconnus comme de « vrais francophones »³.

Dans le contexte du Burkina Faso, nous sommes arrivés à la conclusion que la compréhension orale est acquise au CM2, la compréhension écrite et la production orale en troisième et la production écrite en terminale. Les progrès sont bien nets du CM2 à la troisième et vérifiables également de la troisième à la terminale. En somme, on peut dire que le SMIC (avec le seuil que nous avons fixé) correspond bien au niveau atteint par une majorité des élèves de troisième ; peu d'élèves de CM2 atteignent ce niveau tandis que la totalité des lycéens en terminale dépassent ce seuil. Il y a donc à relativiser les jugements sur les niveaux des élèves. Les capacités de communication dans un « français minimal » seraient limitées à l'école primaire. Mais au secondaire, les élèves finissent par être détenteurs d'un « français de base » et cela s'observe nettement à partir de la troisième. Une majorité d'entre eux entre alors dans le cercle des « francophones confirmés ».

Pour comprendre ce « retard » des élèves à atteindre le SMIC francophone, il faut rappeler la situation du Burkina Faso et de nombreux pays africains (Niger, Mali, Sénégal, Tchad...), où les taux de scolarisation sont encore très faibles. La pratique du français est loin d'être généralisée comme c'est le cas, par exemple, dans des pays comme le Cameroun (surtout la partie méridionale) ou le Gabon. Parmi les déterminants de l'échec scolaire, il ne faut pas oublier l'absence de bain linguistique (notamment en milieu rural) et le fait que les élèves doivent tout apprendre d'une langue « étrangère » dans des conditions pour le moins défavorables (manque de livres et supports didactiques, effectifs pléthoriques...). La progression (quantitative) de la scolarisation devrait entraîner une extension de la pratique du français et par la suite, une amélioration des niveaux de compétence.

Il serait fort intéressant de comparer les résultats obtenus au Burkina Faso avec des données provenant d'autres pays et situations où le français est une langue étrangère ou une langue seconde (autres pays « francophones » africains ou maghrébins, Madagascar, Haïti...). Il serait, du reste, tout aussi utile de disposer d'une évaluation similaire en France (en milieu rural, dans les banlieues des grandes villes avec un fort pourcentage d'immigrés ou dans les départements d'outre-mer, par exemple en Martinique et en Guyane). Par comparaison, on pourrait alors mieux apprécier ce qui relève de la spécificité de la situation des différents pays.

³ Les particularismes n'ont pas été considérés comme des fautes.

Dans les tableaux de moyennes par classes, on aura observé certains chevauchements : des élèves de CM2 obtiennent parfois de meilleurs résultats que des élèves de 3^e, ou bien des élèves de 3^e parviennent à se hisser au niveau des terminales. Ceci est observé dans les résultats de types de compétences mais non pas au niveau de la synthèse générale, où la hiérarchie scolaire est bien respectée. L'hétérogénéité des compétences, notamment en CM2, doit être mise en relation avec le fait que le passage d'une classe à une autre est en principe automatique dans le primaire⁴ (du moins pour les CP1, CE1 et CM1) quel que soit le niveau des élèves ; par ailleurs, on n'accepte qu'un nombre limité de redoublements dans les autres classes. On peut en conclure qu'il y a certainement un manque de moyens et de techniques pédagogiques appropriées permettant d'équilibrer les niveaux.

Le saut très important observé entre les niveaux des CM2 et des 3^e peut trouver d'autres explications :

- le niveau de difficulté du test permet effectivement de bien mesurer les niveaux de cette tranche de scolarisés ;
- il y a une réelle progression entre les moyennes générales obtenues par les élèves de CM2 et par les élèves de 3^e ;
- la très forte sélection opérée à l'entrée en 6^e (seulement 10 % environ des élèves du CM2 passent dans le secondaire) explique que le niveau moyen de compétence des élèves en 6^e soit déjà nettement meilleur que celui des CM2 (cela resterait à démontrer en effectuant des tests auprès des élèves de 6^e).

Les résultats que nous avons obtenus ont montré très clairement que les compétences étaient plus affirmées à l'oral qu'à l'écrit d'une part et davantage en compréhension qu'en production d'autre part. Il paraît assez logique que l'acquisition d'une langue secondaire ou d'une langue « étrangère » suive cette progression : de l'oral à l'écrit et de la compréhension à la production. Mais il faut tout de même souligner un éventuel biais relatif à la quantité et la complexité des questions posées et des critères retenus dans le test. Pour être jugé compétent en production écrite, il faut satisfaire à un grand nombre de conditions et pouvoir produire une quantité importante de textes (phrases, mots, etc.) : c'est la condition première pour obtenir de bons résultats. Il semble donc que ce test d'évaluation mette la barre très haut en matière d'écrit et de production. Selon le test d'Abidjan, les « vrais » francophones doivent être des lettrés. Dans ce jeu, les jeunes élèves de CM2 du Burkina Faso ne sont pas favorisés : ils écrivent très peu et ils commencent seulement à maîtriser, oralement, la langue officielle.

⁴ Depuis la mise en œuvre du PDDEB, le passage est en principe automatique (pas de redoublement) au CP1, CE1 et CM1, et le redoublement limité dans les autres classes.

Il ressort que les élèves de CM2 ont des compétences essentiellement passives (compréhension), tandis que les élèves du secondaire parviennent à des compétences actives (production). La différence essentielle entre les élèves de troisième et de terminale se situerait au niveau de la production écrite. Les comportements actifs dans le maniement de la langue française sont rares en milieu rural (du moins dans le primaire). En revanche, quelques capacités de production apparaissent en zone urbaine. Sur un plan général, les résultats sont meilleurs à l'oral qu'à l'écrit, en compréhension qu'en production. Tel paraît bien être le mode d'appropriation du français à l'école. Les méthodes pédagogiques ne sont pas suffisamment orientées vers la pratique.

Dans l'ensemble, les niveaux en français sont faibles et disparates dans le primaire ; ils s'homogénéisent et s'améliorent en passant dans le secondaire. En bref, nous pouvons caractériser les élèves du primaire comme des « francophones de niveau indéterminé », des « francophones débutants ou potentiels ». Il faut attendre et atteindre les niveaux de troisième, voire de terminale, pour trouver des « francophones confirmés », le test mettant clairement en avant les difficultés pour atteindre un seuil correct en production écrite.

L'élève termine souvent sa scolarité primaire avec une faible maîtrise du français, notamment à l'écrit et en production. Généralement, son niveau ne lui permet pas « d'avoir une expression orale spontanée, naturelle », de « savoir s'exprimer oralement et par écrit » ou de « maîtriser la lecture et l'écriture de textes simples portant sur ses réalités quotidiennes ». Ce constat est relativement alarmant, mais il faut bien se rendre à l'évidence : dans les conditions historiques, socio-économiques et culturelles du Burkina Faso, à l'heure actuelle, ou bien il conviendrait de réviser fondamentalement les méthodes et les pratiques d'enseignement (en adoptant, par exemple, des méthodes d'enseignement bilingue dans des contextes appropriés et des conditions convenables), ou bien il faut prolonger la scolarisation pour que les élèves parviennent effectivement à un niveau de compétences minimales en français. En tout état de cause, la notion d' « éducation de base » devrait certainement être reconsidérée. Un complément d'apprentissage pour les sortants du primaire, axé sur une mise en pratique active des acquis, semble indispensable pour que l'école soit plus en phase avec la société. Par ailleurs, le niveau des élèves de 3^e, susceptibles d'être recrutés comme enseignants du primaire, devrait être sérieusement évalué et amélioré par des compléments de formation de façon à maintenir une certaine qualité de l'enseignement.

Les voies du développement sont étroites : elles passent par de l'ambition (long terme) et de la négociation (court terme). Comment répondre à des impératifs de quantité (augmenter le taux de scolarisation) tout en préservant la qualité de l'éducation ?

Bibliographie

BARRETEAU D. (éd.), 1998. *Système éducatif et multilinguisme au Burkina Faso. Recueil d'articles*, Ouagadougou, ORSTOM.

BARRETEAU D., BATIANA A. et YARO A., 1999. *Évaluation des niveaux des élèves des écoles satellites*, Ouagadougou, IRD - Université de Ouagadougou, AREB, 48 p.

CHAUDENSON R. (dir.), 1997. *L'évaluation des compétences linguistiques en français. Le test d'Abidjan*, Paris, CIRELFA - ACCT, Didier Érudition, 206 p.

LEMÉTAYER L.-G., 1999. *Le français au Burkina Faso. Évaluation des compétences en français des scolaires*, Mémoire de DEA de Linguistique générale appliquée, Université Paris V - René Descartes, 74 p.

YARO A., 2004. *Le français des scolaires au Burkina Faso : niveaux de compétences et déterminants de l'échec scolaire* (sous la direction de N. Nikièma et D. Barreteau), Université de Ouagadougou, Département de Linguistique, 602 p.

Les langues d'enseignement et l'enseignement des langues au Burkina Faso : le cas de l'arabe¹

Mamadou Lamine SANOGO*, Hamed ABUHADRA**

Si la question des langues demeure cruciale dans les politiques africaines post-coloniales, il faut reconnaître qu'elle reste variable suivant les langues et les situations dans les différents pays. Aussi, les solutions envisagées dans les politiques nationales et/ou sous-régionales devront-elles se fonder sur des travaux de recherche mettant l'accent sur la description la plus juste possible des réalités africaines.

Nous inspirant de l'évolution d'un monde plurilingue où les relations entre les langues deviennent de plus en plus complexes devant les enjeux économiques, géopolitiques et géostratégiques de toute sorte, nous envisageons étudier la situation, la place de l'arabe dans le système éducatif du Burkina Faso.

Notre intérêt dans cette étude est fondé sur l'histoire de la langue arabe dans l'Afrique noire de façon générale et dans les contrées musulmanes du Burkina Faso en particulier. Cette langue jadis associée à l'expansion de l'islam en Afrique au Sud du Sahara a formé les premières élites africaines dans ces régions. Les marabouts et autres érudits issus de ces écoles ont conseillé les grands rois africains dont Soundiata Keita. Un roi comme Amadou Sekou Tall du Macina a brillé dans sa contrée non seulement grâce à son organisation et à sa gestion mais surtout à cause de son statut d'érudit. Les grandes cités marchandes comme Tombouctou, Djenné et Kano étaient aussi de grands centres de diffusion du savoir en arabe essentiellement. Les marabouts de ces villes avaient aux yeux de la société une valeur et un prestige réels. Ce n'est donc pas un hasard si le pouvoir colonial a été particulièrement sévère envers les marabouts et leurs écoles car ils constituaient à leurs yeux de véritables obstacles à la mission civilisatrice.

* Chargé de recherches à l'Institut des sciences des sociétés (INSS/CNRST).

** Chercheur associé à l'Institut des sciences des sociétés (INSS/CNRST).

¹ Le présent texte est une version résumée d'un rapport d'étude disponible sous le même titre en multigraphiée de 42 pages. Il constitue l'étape actuelle de nos réflexions sur la place et le rôle de l'arabe dans le système éducatif burkinabè. D'autres recherches sont envisagées afin de répondre aux questions restées en suspens tel le rôle des confréries, la politique de l'Etat ainsi que le système maraboutique et leurs influences sur ces écoles.

Le Burkina Faso à l'instar des anciennes colonies françaises fait partie de l'espace géopolitique francophone caractérisé par ses exigences à l'égard de la langue française. La gestion des nombreuses langues est perçue comme une difficulté devant la suprématie du français et la montée de l'anglais au rang de langue planétaire. Aux 59 langues nationales, il faut ajouter le français, l'unique langue officielle, l'anglais, la seconde langue d'enseignement obligatoire, l'arabe, une langue facultative dans le système d'éducation officielle, tout comme l'allemand, l'espagnol, le latin, etc. Toutes ces langues sont présentes dans un même Etat et la place de chacune se définit dans l'ensemble sociolinguistique caractérisé par les dynamiques particulières.

Si la politique linguistique du Burkina Faso se caractérise par une hégémonie de fait du français, il faut retenir que les autres langues remplissent des fonctions ou représentent certains symboles, rôle que ne peut pas toujours assurer le français. C'est le cas de l'arabe, langue d'enseignement en Afrique noire depuis l'introduction de l'islam. Très liée au Coran, elle revêt tout son caractère de « langue sacrée », de « langue de Dieu » dans l'inconscient collectif de nombre de musulmans. Par conséquent, sa connaissance est non seulement un devoir mais aussi, une chance, voire une bénédiction car c'est encore « la langue du paradis ».

Mais l'histoire des langues étant liée à celle des peuples qui les parlent, nous assistons de nos jours à un déclin sans précédent de celle-ci dans le domaine de l'éducation. Ainsi, la langue des érudits de jadis n'est plus enseignée que dans des écoles en quête de leur identité et de leur perspective. En plus, le public de ces écoles n'a pas de débouchés certains. L'enseignement de l'arabe au Burkina Faso peut être qualifié de parent pauvre du système d'enseignement des langues. De même, les écoles où l'arabe est utilisé soit comme médium ou soit comme matière ne répondent pas aux exigences de la société à savoir : amener les apprenants à avoir des aptitudes à s'intégrer dans la société et à la transformer. Tout se passe comme si les écoles en arabe conduisaient vers une incertitude, voire l'exclusion sociale.

Cependant, les enfants continuent d'aller dans ces écoles et les populations y croient encore. Plus encore, ces écoles occupent plus de 50 % de l'enseignement privé et plus de 70 % de l'enseignement primaire privé. A cela, il faut ajouter que ces écoles représentent près de 90 % de l'offre scolaire dans tout le Nord du pays². Devant cette situation de l'arabe et de ces écoles dans le système éducatif au Burkina Faso, on en vient à se poser un certain nombre de questions :

² Ces données chiffrées proviennent des rapports de techniciens que nous avons rencontrés au ministère en charge de l'enseignement.

- quelle est la place de la langue arabe dans le système éducatif au Burkina Faso ?
- quel est le profil de ceux qui fréquentent les écoles où on enseigne en arabe ?
- quelles sont les difficultés spécifiques de cette branche de l'enseignement des langues au Burkina Faso ?

Pour mener cette étude, nous sommes partis de trois hypothèses qui justifient et fondent les points de réflexion :

- l'arabe est enseigné à un public qui n'a pas la chance d'accéder à l'école en français ;
- les difficultés de l'enseignement de l'arabe n'ont aucun lien avec une prétendue difficulté de la langue mais elles résident dans l'organisation générale de son système (formation, motivation, etc.) ;
- l'arabe comme le français sont enseignés comme les langues premières des apprenants. La connaissance des structures des langues premières des élèves ne préoccupe aucunement les enseignants de ces écoles.

Objectifs de l'étude

En nous penchant sur le système d'enseignement de l'arabe au Burkina Faso lors de discussions et de rencontres informelles, nous avons évoqué de nombreuses difficultés³. Au fur et à mesure que les cadres de discussion se multipliaient, il nous a paru nécessaire de formaliser nos points de vue à travers des réflexions soutenues par des arguments scientifiquement élaborés. C'est donc à cet effet que nous avons initié la présente étude afin de proposer des voies pouvant contribuer à la promotion de l'enseignement de la langue arabe au Burkina Faso.

Cet objectif fondamental a pour corollaire un certain nombre d'objectifs spécifiques parmi lesquels nous pouvons évoquer les points ci-dessous :

- la mise à la disposition de la communauté scientifique et des pédagogues des données scientifiques sur l'état de l'enseignement de l'arabe au Burkina Faso ;
- la fourniture d'aide à des millions de jeunes qui vont dans ces écoles en faisant en sorte qu'ils trouvent un espoir dans la formation et des raisons d'aller vers ces écoles ;
- la contribution à jeter les bases d'un enseignement égalitaire qui participe à la formation intellectuelle de la jeunesse ;
- le renforcement de la capacité de l'offre scolaire du pays qui est en deçà des espérances depuis l'indépendance.

³ Ces travaux de recherche ont un caractère purement personnel. Il ne s'agit ni d'une étude commanditée, ni de travaux de recherche financés par un organisme quelconque.

Méthodologie

Nous situant dans le cadre de l'analyse sociolinguistique, les présentes recherches en politique linguistique s'inscrivent dans la recherche d'une meilleure gestion des ressources culturelles et linguistiques disponibles. La présente étude sur l'état de l'enseignement de l'arabe au Burkina Faso est le résultat de travaux de recherche documentaire, d'enquêtes de terrain et de séries d'entretiens.

Les enquêtes menées dans le cadre de la présente étude ont été conduites par un questionnaire guide *ad-hoc*.

Le questionnaire comporte les volets suivants :

- au premier point ou état civil de l'enquêté, nous examinons son âge, son environnement sociolinguistique à travers son lieu de naissance, de résidence, le niveau d'instruction et les langues en présence dans son environnement scolaire. Dans cette première partie du questionnaire, nous espérons dresser le background de l'enquêté afin de comprendre son profil qui viendra en deuxième point ;
- ensuite, suivra donc le volet sur le profil de l'enquêté qui prend en compte les langues d'enseignement, les connaissances linguistiques, les difficultés et avantages de l'enquêté en rapport avec son apprentissage de l'arabe ;
- en troisième point de notre questionnaire, nous amenons l'enquêté à se projeter dans son environnement, à juger ses propres attitudes sociolinguistiques. Devant la difficulté qu'il a à faire parler de lui-même, nous avons adopté la stratégie qui consiste à parler de soi à travers les impressions qu'il a des autres.

Quant aux entretiens, les plus importants sont ceux menés avec les responsables techniques des commissions et services en charge de l'enseignement de l'arabe au niveau des deux ministères qui gèrent l'éducation au Burkina Faso⁴. Nous pouvons citer entre autres personnes rencontrées à cet effet Monsieur Koïta Fla⁵ et Monsieur Koussé Tahirou⁶. Nous avons également rencontré quelques responsables d'établissements d'enseignement arabe ainsi que des enseignants avec qui nous avons eu des échanges fructueux.

⁴ Le Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESSRS) et le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation.

⁵ Monsieur Koïta est secrétaire Permanent de la Commission Nationale pour l'Enseignement Secondaire et Supérieur Privé.

⁶ Monsieur Koussé est directeur du service de l'enseignement primaire privé.

Méthode de collecte des données

Les enquêtes ont eu lieu sur une période de deux mois (mars et avril) en 2002 dans trois villes du Burkina Faso. Il s'agit de Ouagadougou, de Ouahigouya et enfin de Bobo-Dioulasso. Nous avons fondé le choix de notre terrain sur la division géolinguistique entre les trois grandes langues dominantes. Il s'agit du *moore*, du *dioula* et du *fulfulde*. Toutefois, nous avons choisi de mener l'enquête à Ouahigouya qui n'est pas le pays peul mais *moaaga*. Les contraintes financières et le fait que les Peuls dominent depuis de longue période le système d'enseignement arabe dans cette zone sont les principales raisons qui nous ont amené à Ouahigouya.

Ces trois grandes langues qui représentent les trois grandes familles linguistiques, sont représentées dans presque les mêmes proportions. Il s'agit d'un équilibre qui est loin de refléter la réalité sociolinguistique du pays. Il s'explique par notre souci de prendre en compte les grands espaces linguistiques et d'analyser les manifestations sociolinguistiques en rapport avec nos préoccupations de recherche en politique linguistique. Le besoin de contraster les données devrait nous permettre de dégager les rapports entre les langues nationales concernées par l'étude et l'arabe.

La population cible de l'étude

La population cible de la présente étude est composée de personnes directement concernées par l'enseignement arabe au Burkina Faso. Il s'agit aussi bien d'enseignants, de directeurs-fondateurs des écoles que des élèves. Nous avons mené notre enquête auprès d'un échantillon qui répondait aux critères suivants :

- être résident d'une des trois villes d'enquête représentant les zones linguistiques évoquées ;
- avoir l'une des trois langues ci-dessus citées comme langue première ;
- être toujours dans le système d'enseignement arabe en qualité d'enseignant ou d'élève.

Les présentes recherches ont concerné 117 personnes dont 26 enseignants et 91 élèves. Nous n'avons pas tenu compte des distinctions fondées sur le genre car la problématique de la recherche ne le nécessitait pas. Le tri à plat qui a été fait durant les premières phases de dépouillement nous a réconforté dans cette position.

Deux catégories d'écoles ont été prises en compte dans le cadre des présentes recherches. Il s'agit aussi bien des écoles coraniques que des écoles medersa ou écoles franco-arabes. Au niveau du ministère, seule la deuxième catégorie d'école est reconnue et prise en compte dans les statistiques scolaires.

Nous avons tenu cependant à ce que les deux types d'écoles soient représentés d'une façon équilibrée. A cet effet, nous avons obtenu en tout 42 % pour les écoles coraniques et 58 % pour les écoles franco-arabes. Cette proportion est loin de refléter la réalité de répartition de ces écoles au Burkina Faso car nombre d'écoles coraniques ne sont pas officiellement enregistrées.

Dépouillement des questionnaires et analyse des données

Caractéristiques sociologiques de la population cible

Notre échantillon comporte des gens de tous les âges susceptibles d'être retrouvés dans les centres d'enseignement. Il s'agit des tranches d'âges situées entre 5 et 20 ans pour les élèves et de 16 à 60 ans pour les enseignants.

L'exploitation des données recueillies sur le terrain nous permet de dire qu'il s'agit essentiellement de population née en milieu rural. Sur les 117 personnes qui ont pris part à l'enquête, 17 sont nées à Ouagadougou, 8 à Bobo-Dioulasso et 4 à Ouahigouya soit un taux de 24 %. Les autres se répartissent entre la Côte d'Ivoire et la zone rurale du Burkina Faso. Notons tout de même que pour nombre de nos enquêtés, Ouagadougou, Ouahigouya ou encore Bobo-Dioulasso signifient « les environs » de ces localités. Il s'agit de réponses adaptées à l'enquêteur qui n'est pas censé connaître le nom du petit village situé à côté de la grande ville prise comme référence. Nous pouvons donc revoir cette estimation de nombre de ruraux à la hausse.

De même, nous avons de nombreux enquêtés qui sont nés à l'extérieur du pays. Il s'agit en grande partie des enfants burkinabè qui ont été envoyés des plantations de Côte d'Ivoire par les parents. Ils représentent plus de 50 % des enquêtés de Bobo-Dioulasso. Ce sont des enfants confiés à « une partie de la famille » restée au pays. Ces Burkinabè de l'extérieur que nous avons rencontrés dans ces écoles proviendraient des zones que l'on peut considérer comme des ghettos linguistiques. Ils parlent tous la langue ethnique d'origine des parents, mais ils ont en plus d'autres langues grégaires de la Côte d'Ivoire dans leur répertoire.

Il ressort du dépouillement des enquêtes que la proportion des enquêtés qui a déjà voyagé est de 26 % contre 46 % qui n'ont jamais quitté le Burkina Faso. 28 % des enquêtés n'ont pas répondu à cette question. Notons que nous ne prenons en compte que les voyages de plus de six mois en dehors du lieu de naissance. Nous avons estimé que les voyages de brefs séjours ne sont pas susceptibles d'entraîner des modifications significatives dans les pratiques langagières.

Les destinations les plus évoquées sont la Côte d'Ivoire qui réunit plus de 50 % des voyages. Notons tout de même que les quelques rares personnes, soit 3 % de l'ensemble de notre population cible ont voyagé vers les pays arabes. Il s'agit essentiellement des enseignants qui ont été dans ces pays pour des raisons d'études universitaires.

Caractéristiques sociolinguistiques

Bien que tous ont déclaré qu'ils parlent toujours leur langue première, 5 résidents de Bobo-Dioulasso ont pour pratique courante le dioula qui est désormais la langue déclarée la mieux parlée. Cette mutation qui s'explique par les voyages permet de comprendre comment les enquêtés changent souvent de langue ou de répertoire linguistique.

En dehors de leur langue première, nos enquêtés parlent assez bien d'autres langues du pays. Nous avons recueilli à cet effet les langues suivantes : *bambara, dioula, fulfulde, gulmanceman, moore, marka, bisa, san, zarma, haousa, yoruba...* Le nombre restreint de langues nationales parlées à diverses fréquences par les enquêtés du système d'enseignement arabe s'explique par le fait que cet enseignement étant considéré comme foncièrement lié à l'islam, les populations non islamisées n'y envoient leurs enfants qu'au cas où ils n'ont pas d'autres offres scolaires à leur portée.

Quel que soit le degré de connaissance déclaré de l'une ou l'autre langue, nous pouvons la considérer comme faisant partie des répertoires linguistiques des enquêtés.

Ainsi, pour ceux dont les réponses nous ont permis de dresser le portrait, nous pouvons dégager les caractéristiques suivantes :

- une présence assez remarquable de l'arabe dont la présence sur la scène sociolinguistique burkinabé est très peu importante ;
- le *dioula* et le *moore* restent les deux langues dominantes du pays. La première assure la fonction véhiculaire à l'Ouest et la seconde est la langue démographiquement la plus importante du pays avec une présence très marquée dans le centre ;
- la faible proportion des langues grégaires comme le *marka* et le *bissa*. Cette proportion peut s'expliquer par deux raisons : d'abord, les minorités linguistiques sont pour la plupart sous la domination du *dioula* à l'Ouest. Ensuite, les zones de minorité linguistique en dehors de ce foyer du *dioula* ont été très peu touchées par l'islam qui reste le principal support de la langue arabe au Burkina Faso ;
- le *fulfulde* est rarement une langue seconde, par conséquent, il reste essentiellement la langue première de ceux chez qui il fait partie du répertoire linguistique ;

– une importance relative du français chez les différents locuteurs. Il est le plus souvent associé à une autre langue.

Si les enquêtés connaissent de nombreuses langues, il faut reconnaître qu'il y a une inégalité dans la fréquence d'utilisation. Nous avons alors des langues les plus connues et les plus utilisées, des langues moyennement utilisées et des langues rarement utilisées.

Il ressort du dépouillement des données de notre enquête que contrairement aux langues connues, les langues les plus utilisées demeurent les langues du Burkina Faso. En effet, le moore vient en tête avec 48 % de locuteurs ce qui nous rapproche de la composition ethnique du pays qui n'est pas à confondre avec la dynamique sociolinguistique. La présence très importante de cette langue peut s'expliquer par la prédominance des *Moore* qui ont pris part à l'enquête. Ainsi, que ce soit à Bobo-Dioulasso, à Ouahigouya ou encore à Ouagadougou, la population *moore* a été la plus importante quand bien même nous avons fondé nos critères de choix des enquêtés sur l'usage d'une langue première qui correspond à la langue dominante de la région.

La principale remarque est la faible fréquence de la langue arabe. Nous voyons que dans l'ensemble le cas de l'arabe qui est l'objet principal de la présente étude reste une langue très faiblement représentée. Quand on sait que cette langue est enseignée suivant les mêmes méthodes que le français, on en vient à formuler quelques interrogations :

- qu'est-ce qui explique une présence si peu importante de l'arabe chez ceux qui sont concernés par les écoles où il est matière et médium ?
- y a-t-il une motivation à apprendre ou à parler l'arabe chez les élèves ?
- le contexte socio-politique du pays a-t-il une influence sur l'enseignement de cette langue ?

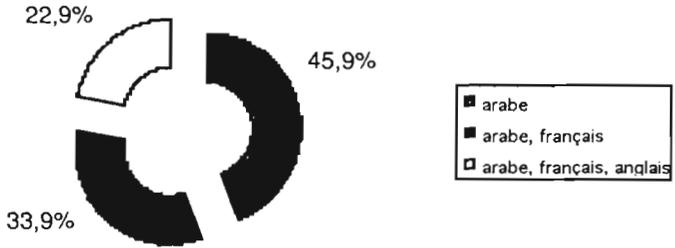
Pour répondre à ces questions, nous avons tenté de comprendre les pratiques langagières des enquêtés afin de voir en quoi ces pratiques langagières influencent l'enseignement de l'arabe au Burkina Faso.

Pratiques langagières en milieu scolaire

Avant d'exposer les pratiques langagières dans les écoles franco-arabes et écoles coraniques du Burkina Faso, nous allons évoquer les langues enseignées dans ces écoles. Il s'agit de trois langues qui sont l'arabe, le français et l'anglais.

Dans 45 % des écoles, l'arabe est l'unique langue présente dans le système éducatif. Il s'agit des écoles coraniques traditionnelles bien que nous assistons depuis un certain temps à une certaine modernisation de ces écoles avec l'enseignement d'un français élémentaire.

langues enseignées

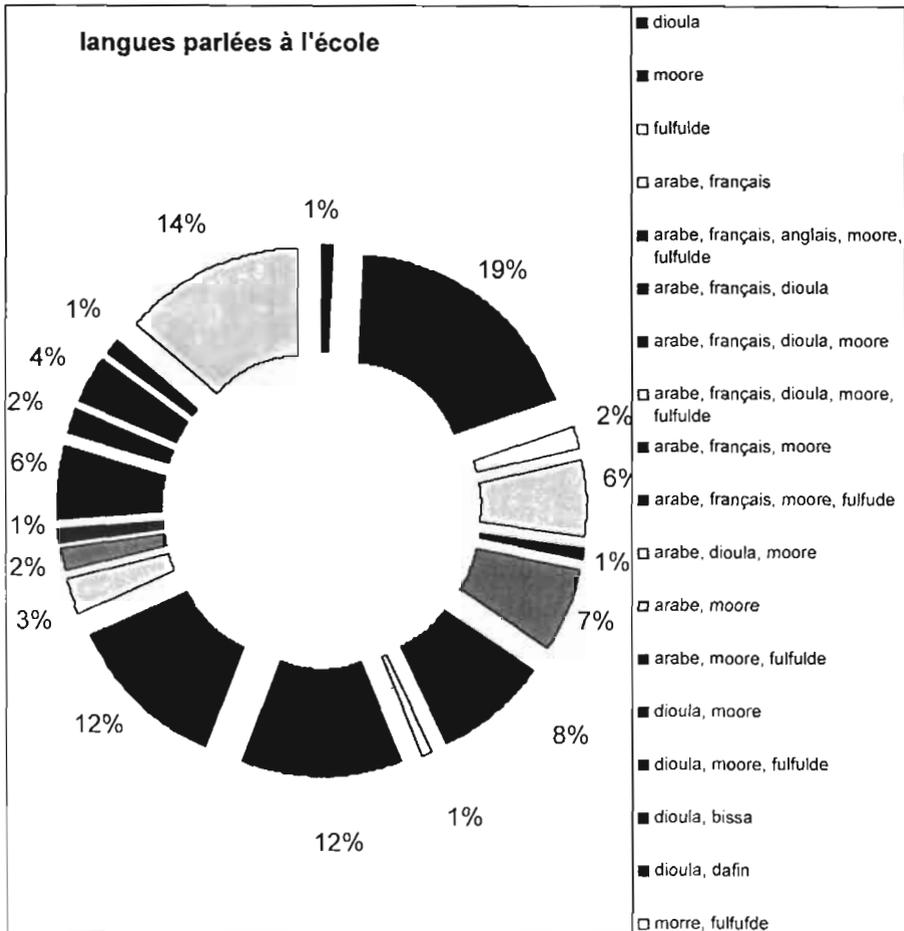


Les écoles dites « franço-arabes » occupent les deux autres catégories car c'est dans ces écoles que le français est enseigné comme matière de même que l'anglais pour les élèves qui arrivent au cycle des lycées et collèges.

Un fait non moins important révélé par cette étude est l'exclusion des langues nationales dans ce système éducatif. Tout comme l'enseignement en français, les écoles d'enseignement en langue arabe ne prennent pas en compte les langues nationales. Par conséquent, ces enseignements sont fondés sur la « méthode directe » répétitive pour mieux implanter les sons et les structures de la langue cible.

En outre, tout comme dans les écoles en français, les élèves et les enseignants baignent dans un environnement sociolinguistique qui reste marqué par la forte présence des langues nationales. En effet, si les langues d'enseignement dominent les situations de communication dans les salles de classe, la cour de récréation demeure sous l'emprise des langues nationales qui sont les plus utilisées. A cet effet, le tableau ci-dessous nous permet de voir les langues et les pratiques langagières dans les écoles d'enseignement arabe au Burkina Faso.

Il ressort de la présente approche des aspects très curieux dans les pratiques langagières en milieu scolaire arabe. En effet, les points suivants retiennent l'attention :

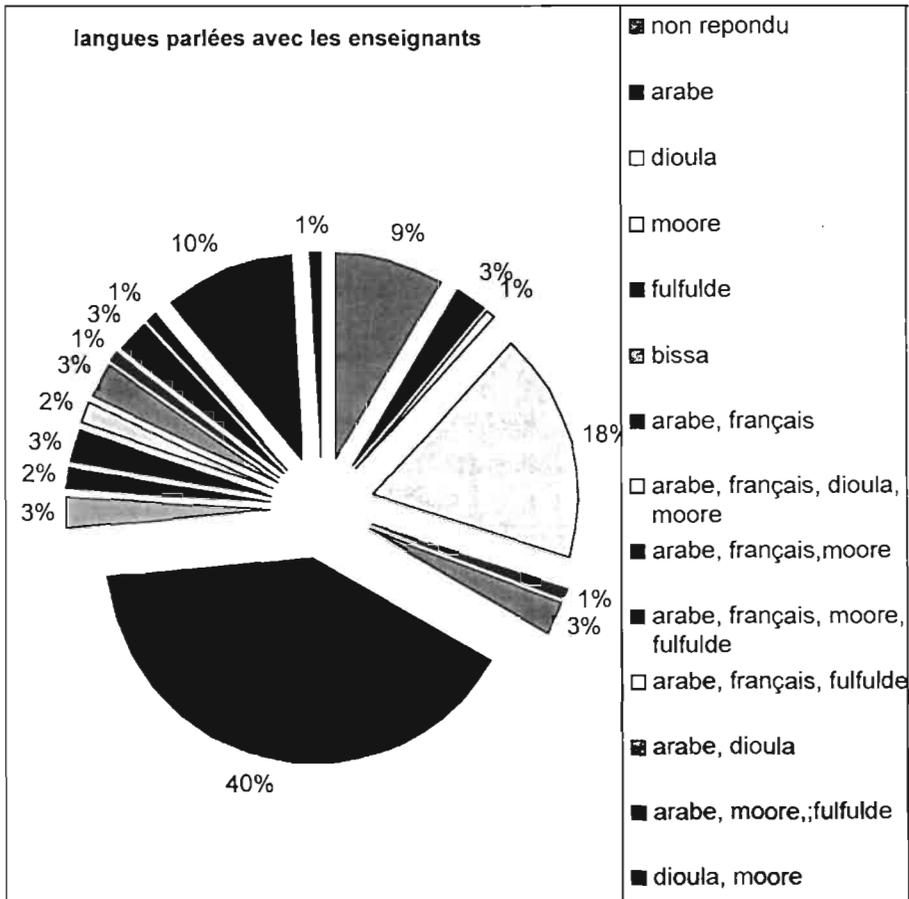


- il n'y a pas d'usage exclusif de l'arabe chez les élèves comme chez les enseignants. En d'autres termes, s'il arrive que certains n'utilisent que ou le *moore* (19 %), ou le *dioula* (1 %) ou encore soit le *fulfulde* (2 %) à l'école, ce cas n'est pas envisageable pour l'arabe. Cette langue qui est pourtant enseignée dans ces écoles partage le champ de communication avec d'autres langues ;
- les langues nationales les plus fréquemment utilisées demeurent les langues dominantes que nous avons retenues au départ de l'étude ;
- bien que l'anglais soit une langue d'enseignement, il est absent des pratiques langagières.

Ces pratiques sont déclarées aussi bien par les élèves que par les enseignants. Mais, dans le souci de comprendre les pratiques des différentes catégories, nous allons les analyser de façon séparée. En effet, les pratiques

Ces pratiques relevées chez les élèves démontrent que ces derniers n'ont pas des attitudes conduisant à une implantation sérieuse de la langue arabe au Burkina Faso. En effet, comment comprendre que la langue d'enseignement n'est pas utilisée fréquemment et de façon exclusive par ceux qui sont supposés en être les principaux agents de l'expansion. Si les élèves des écoles d'enseignement arabe ont une attitude sociolinguistique qui constitue une entrave à la didactique de leur médium, nous pensons qu'il faut rechercher les causes dans les pratiques des enseignants de ces écoles. En d'autres termes, il s'agit de voir en quoi les pratiques des enseignants peuvent-elles influencer celles des élèves.

Il ressort des travaux que nous avons menés que tout comme chez les élèves, les enseignants ne parlent pas beaucoup l'arabe. En effet, seulement 3 % ont déclaré qu'ils parlent exclusivement cette langue. Dans ce contexte nous n'avons que des pratiques bilingues courantes comme l'arabe-français, l'arabe-langue nationale. L'anglais n'est pas présent chez les enseignants que nous avons rencontrés.



La faible fréquence de la langue arabe nous a amené à formuler d'autres interrogations d'ordre sociolinguistique. Il s'agit des questions fondamentales de FISHMAN J. (1971) « qui parle quelles langues avec qui, comment et à propos de quoi ».

D'abord, à la question de savoir « qui parle l'arabe ? » 22 % des enquêtés ont déclaré qu'ils ne parlent pas l'arabe, chiffre étonnant quant on sait qu'il s'agit de la langue utilisée en priorité dans ce système d'enseignement. Parmi ces 22 % nous avons 90 % des élèves des établissements d'enseignement coranique et 7 % de nouveaux élèves des écoles franco-arabes contre 3 % d'enseignants. Ces derniers sont des enseignants en français.

Ensuite, pour ceux qui ont déclaré qu'ils parlent l'arabe, il nous revient de retrouver leurs interlocuteurs. En d'autres termes, avec qui parlent-ils l'arabe ? Nous savons que la recherche des interlocuteurs avec lesquels la langue arabe est utilisée peut également contribuer à faire connaître davantage la situation sociolinguistique de cette langue.

De cette deuxième question, il ressort que l'arabe est essentiellement utilisé en milieu scolaire. 96 % des enquêtés ont répondu qu'ils utilisent cette langue avec les enseignants ou les camarades à l'école. Nous pouvons en conclure que cette langue est présente exclusivement en milieu scolaire. 87 % des enquêtés reconnaissent qu'ils n'utilisent l'arabe qu'à l'école. Par conséquent, les conditions d'un apprentissage en situation de la vie courante ne sont pas présentes car il n'y a pas un environnement permettant de s'habituer aux sons et aux structures de la langue arabe.

Une très faible minorité de 2 % a reconnu utiliser l'arabe à la maison. Mais quand nous analysons les réponses, nous constatons qu'il s'agit des élèves d'une même famille et l'arabe n'est utilisé que pour apprendre les leçons. Ils ont reconnu également que les situations où ils parlent en arabe sont rares.

Les rares moments d'utilisation de la langue arabe sont consacrés à la révision des leçons et aux exercices. Il n'y a donc pas chez ces élèves des conversations en arabe sur les sujets de la vie courante. Par conséquent, cette langue n'est utilisée que dans le cadre du prolongement du milieu scolaire.

Pour compléter notre analyse, nous avons décidé de recueillir les opinions des enquêtés sur leurs pratiques. Cette dernière partie du questionnaire vise à collecter et analyser les jugements qu'ils ont eux-mêmes à propos de ce qu'ils pensent être leurs pratiques langagières. C'est ce qui nous a amené à inviter les élèves et les enseignants de ces écoles à juger leur usage de l'arabe. Les principales questions posées à ce propos ont été formulées de sorte à faire ressortir ce que l'enquête semble être considéré comme la bonne pratique.

En lui permettant de fixer lui-même « les normes » d'un arabe « correct » il jugera aussi bien les pratiques de ceux qui l'entourent que ses propres pratiques.

97 % disent connaître des personnes « qui parlent bien l'arabe », ce qui signifie qu'ils ont leurs propres opinions sur ce que c'est que parler bien l'arabe. Les critères reconnus à cet effet comme faisant partie des éléments de jugement sont les suivants : niveau de formation, bonne prononciation, vocabulaire recherché, articulation admirable, connaissance culturelle du monde arabe, etc.

Si ce jugement sur les normes de l'arabe émane surtout des enseignants, il faut ajouter que 86 % ont reconnu que les élèves lisent bien en arabe. Nous pensons qu'ils sont très tolérants vis-à-vis de leurs élèves. Nombre d'enseignants se sont empressés de rectifier à la fin de l'enquête en nous disant que les élèves font déjà beaucoup d'efforts en apprenant une langue réputée difficile. Nous avons 43 % des enquêtés qui reconnaissent que l'arabe est une langue difficile. Par conséquent, les élèves ont une excuse à ne pas pouvoir articuler correctement les sons de la langue arabe qui sont reconnus par 63 % comme différents de ceux de leur langue maternelle.

Pour terminer avec ce volet sociolinguistique, il nous parut important de chercher à savoir s'il y a une variété d'arabe propre au Burkina Faso ou à une des régions linguistiques déterminées. A cet effet, la question posée était la suivante : pouvez-vous reconnaître les origines de quelqu'un lorsqu'il vous parle l'arabe ?

67 % des gens ont répondu positivement à cette question ce qui a de nombreuses implications :

- premièrement, chaque locuteur parle l'arabe avec les interférences de sa langue maternelle et les plus évoquées sont les sons du *moore* ;
- deuxièmement, il n'y a pas un parler arabe propre au Burkina Faso car les seules références non-burkinabè évoquées sont des arabes et non d'autres africains de la sous-région.

Comme nous le voyons, l'enquête révèle que le système d'enseignement arabe au Burkina Faso se caractérise par :

- une population cible essentiellement rurale ;
- un enseignement de langue qui privilégie la méthode audiovisuelle au détriment de la méthode contrastive dont le succès n'est plus à démontrer ;
- une langue réputée difficile même s'il ne s'agit pas d'arguments scientifiques, cette prétendue difficulté peut être à la base d'une certaine démotivation ;
- une langue d'enseignement mal connue sinon très peu utilisée ;

- une omniprésence des langues nationales dominantes ;
- un groupe d'apprenants très peu motivés car leur langue n'a pas une influence politique importante ;
- un environnement sociolinguistique défavorable car l'arabe reste essentiellement une langue scolaire ;
- une langue considérée comme liée à l'islam et à la diffusion de la foi musulmane.

Toutes ces caractéristiques ne sont pas sans conséquence sur le système d'enseignement arabe dans le pays. Cependant, il faut reconnaître que d'autres facteurs et non des moindres contribuent à rendre difficile un système d'enseignement qui a déjà du mal à s'adapter à l'évolution du monde moderne.

Les contraintes spécifiques liées à l'enseignement de l'arabe au Burkina Faso

Domaine très peu connu du système éducatif, l'enseignement de l'arabe a fait l'objet de très peu de recherches. Aussi, allons-nous nous contenter de rapporter les contraintes recueillies lors des entretiens avec les institutions que sont les écoles franco-arabes, les écoles coraniques et les personnes ressources représentant l'Etat auprès de ces écoles. Nous allons catégoriser les contraintes afin de les saisir dans leur dimension réelle.

Au plan organisationnel

Au niveau de l'Etat

En premier, notons le manque d'encadrement de la part de l'Etat alors que ces écoles où l'arabe est enseigné représentent plus de 50 % de l'enseignement privé de façon générale et près de 70 % de l'enseignement primaire privé. En plus et d'après les responsables de la Commission Nationale pour l'enseignement Secondaire et Supérieur Privé, le taux de scolarisation du Nord du pays serait inférieur à 5 % s'il n'existait pas les écoles d'enseignement en arabe.

Ensuite, notons le manque d'une structure de coordination et d'information alors que ces écoles ont souffert du mépris de la colonisation au point que certaines étaient dans la clandestinité et le peu d'intérêt accordé à ces écoles au nom de la laïcité de l'Etat, en dépit de leur apport non négligeable dans l'offre scolaire à laquelle l'Etat a montré les preuves de son insuffisance. A ce sujet, l'avis défavorable de certains fonctionnaires de l'Etat vis à vis de ces écoles est à mentionner. Il nous a été rapporté que certains fonctionnaires sont très hostiles à ces écoles à cause d'une prétendue liaison avec l'islam, voire l'islamisme. Les fondateurs qui viennent alors vers l'adminis-

tration sont souvent offusqués par des propos malveillants tenus à leur rencontre.

Au niveau des écoles

La désorganisation générale fait que chaque école a son programme qui le plus souvent n'est même pas consigné dans l'organisation générale de l'école. Ainsi, l'enseignant responsable de son cours ne reçoit ni directives ni documentation pédagogique devant l'aider dans son travail. L'absence d'un programme d'enseignement harmonisé et cohérent accentue l'isolement des enseignants : ni les programmes, ni les diplômes délivrés par les uns ne sont reconnus par les autres. A titre d'exemple, une enquête menée par le Service de l'enseignement primaire privée a montré qu'il existe au Burkina Faso 15 diplômes du BEPC, 7 du BAC. Il faut reconnaître qu'il est difficile de gérer autant de diplômes dans un même système à l'échelle d'un pays. Notons aussi la sous-information des personnes et des structures qui créent et gèrent ces écoles. Les fondateurs de ces écoles ne connaissent ni les conditions ni les dispositions réglementaires en matière de création et de gestion d'une école. Tout se passe comme s'il suffisait d'avoir des salles, des enseignants et des élèves pour avoir une école. Par conséquent les fondateurs n'ont pas d'autorisation d'ouvrir et les enseignants n'ont pas d'autorisation d'enseigner.

Au plan du fonctionnement

De nombreux fondateurs n'ont ni la capacité de diriger, ni de créer et promouvoir une structure éducative. Ainsi, l'absence de capacité de gestion administrative en conformité avec les aspirations et les besoins de l'Etat est patente. Nombre de ces écoles n'ont ni comptabilité, ni comité de gestion à même de penser une politique de promotion amenant l'école à se projeter vers l'avenir. Enfin, il y a une désarticulation culturelle avec les structures de l'Etat au point que les fonctionnaires paraissent non pas comme des agents devant les promouvoir mais plutôt comme des obstacles institutionnels.

Au plan matériel

La pauvreté matérielle de certains fondateurs surtout dans les écoles coraniques : nombre de ces écoles sont en réalité des « boîtes à mendicité » pour assurer la survie du maître coranique et de sa famille. Notons aussi le manque de formation des enseignants et des directeurs d'école surtout dans le domaine de la gestion des charges administratives et l'insuffisance de documents didactiques faisant en sorte que le coran reste l'unique document pédagogique dans nombre d'écoles coraniques.

Suite à cette analyse des difficultés de l'enseignement de l'arabe au

Burkina Faso, nous pensons qu'il est nécessaire de mettre en œuvre les dispositions suivantes :

- création d'un organe d'appui et de coordination des études et de l'enseignement de l'arabe ;
- mise en place d'une structure de formation et d'encadrement du personnel enseignant et administratif ;
- création d'un centre de formation pédagogique à l'attention des enseignants ;
- élaboration de programmes de formation intégrant le besoin d'emploi et de formation professionnelle ;
- reconnaissance officielle des programmes, des structures de formation et d'enseignement en arabe ;
- harmonisation des programmes de formation ;
- organisation d'un cadre de concertation qui devra répondre d'une seule voix au nom de toutes les écoles d'enseignement arabe au Burkina Faso.

Pour faciliter la mise en œuvre de ces dispositions, le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA) pourrait organiser un forum où il sera discuté un plan stratégique devant contribuer à appuyer l'enseignement de l'arabe au Burkina Faso. La solution qui consiste à noyer des problèmes aussi importants dans un plan national nous semble une fuite en avant. Il est temps de regarder avec plus d'attention le problème spécifique des établissements d'enseignement arabe qui ne sont pas des établissements d'enseignement ordinaires. Si l'exclusion politique dont ces écoles sont l'objet n'a pas pu porter atteinte au flux de plus en plus important d'enfants qui vont vers ces structures, il appartient à l'Etat de rechercher les pistes permettant de tirer une meilleure partie de ces écoles.

Au-delà des préoccupations d'ordre purement pédagogiques, les écoles d'enseignement arabe devront faire l'objet de beaucoup plus d'attention. Le manque d'encadrement des structures d'Etat et l'influence des grands courants musulmans ne doivent pas contribuer à maintenir un pan aussi important d'enfants dans des ghettos. Si les écoles coraniques n'ont que le Coran comme outil pédagogique, elles ont tout de même formé et continuent de former des hommes qui prennent en compte leur destin, du moins, à leur façon. Si les écoles *medersa* contribuent à rehausser les statistiques scolaires pour le plaisir de quelques bureaucrates en quête de chiffres, leurs élèves ne trouvent pas de débouchés. Ces écoles ne font que se reproduire elles-mêmes car les débouchés qui s'offrent jusqu'à présent à ses sortants sont des postes d'enseignant dans les mêmes écoles. Si l'administration coloniale a récupéré et reformé les écoles d'enseignement arabe, c'est parce qu'elles devaient servir la cause française tout en restant sous-surveillance. Nous pensons que l'administration burkinabé devra faire en sorte que ces écoles répondent à la

philosophie de l'Etat tout en formant des hommes et des femmes proches des aspirations de leur milieu.

Bibliographie

AUDOUIN J. et DENIEL R., 1978. *L'islam en Haute-Volta, à l'époque coloniale*, l'Harmattan, Paris, INADES-Formation, Abidjan, 129 pages.

BRETON R., 1993. *Géographie des langues*, P.U.F., Coll. « Que-sais-je », Paris, 127 pages.

CALVET L.-J., 1974. *Linguistique et colonialisme*, Payot, réédition de 1988, 248 pages.

CALVET L.-J., 1991. Véhicularité/Simplicité, Mythe ou réalité ? dans *linx*, Diffusion Éditions de l'Espace Européen, Nanterre, p. 107-120.

GALLAIS J., 1984. *Homme du Sahel, Espace temps et pouvoir le delta intérieur du Niger 1960-1980*, Flammarion, Coll. géographie, 281 pages.

HOUIS M., 1971. *Anthropologie linguistique de l'Afrique Noire*, P.U.F, 230 pages.

KI-ZERBO J., 1978. *Histoire de l'Afrique Noire*, Hatier, Paris, 731 pages.

LABOV W., 1976. *Sociolinguistique* ; Coll. « le sens commun », Éditions de minuit, Paris, 458 pages.

MAGE E., 1980. *Voyage dans le Soudan occidental (1863-1866)*, (réed), Karthala, Paris, 308 pages

MANSOUR G., 1987. « Contribution de la sociolinguistique à l'étude du multilinguisme » dans *diogene* n° 137, Gallimard, Paris, p. 123-142.

MEILLET A. et COHEN M. (éds.), 1952. *Les langues du monde*, tome 2, p. 736-1294.

MONTEIL C., 1924. *Les bambara de Ségou et du Kaarta (1924) étude historique, ethnographique et littéraire d'un peuple du peuplade au Soudan français*, Paris GF maison neuve et Larose, 440 pages.

MONTEIL V., 1951. « La part du Berbère dans la toponymie du Sahara Maure » dans *Actes du 3^e congrès international de toponymie et d'anthroponymie de Bruxelles*, éditions du centre international d'onomastique de Louvain, p. 478-479.

NIANE D. T., 1960. *Soundiata ou l'épopée mandingue, Présence africaine*, 153 pages ; SE T. Y. et KAMISSOKO W. 1988 : *La grande geste du Mali (des origines à la fondation de l'Empire.)* Karthala ARSAN, 426 pages.

SANOGO M. L., 1996. « Question de glottopolitique en Afrique Noire francophone », dans *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*, L. J. Calvet et C. Juillard (eds;) p. 297 – 302.

SANOGO M. L., 2000. « A propos de jula à Bobo-Dioulasso », dans *Cahiers du CERLESHS*, 2^e numéro spécial, Université de Ouagadougou, p. 73-83.

SANOGO M. L., 2002. « Etude contrastive des phonèmes de l'arabe et du dioula au Burkina Faso : Perspectives pédagogiques », *Communication au colloque sur le*

thème : *étude linguistique contrastive et comparée entre la langue arabe et les langues des pays du Sahel africain*, par l'Organisation de la langue arabe pour l'éducation et la science (Alesco), Association Mondiale pour l'appel Islamique et l'Université de N'Djamena, du 28-31 octobre 2002, N'Djamena, Tchad.

TAINÉ C., 1994. « Les langues africaines comme enjeux identitaires » dans politique africaine n° 55, Karthala, Paris, p. 57-65.

TURCOTTE D., 1983. *Lois, règlements et textes administratifs sur l'usage des langues en Afrique Occidentale Française (1826-1959)*, éditions Presses de l'Université Laval, 117 pages.

Pour une alphabétisation durable en milieu peul

Issa DIALLO*

Introduction

Depuis des décennies, le Burkina Faso lutte contre l'analphabétisme qui, en 1993, touchait 83 %¹ de sa population. Deux années après, le Rapport mondial sur l'éducation faisait état d'un taux d'analphabétisme de 75,5 % chez les hommes et de 90,8 % chez les femmes².

Le *fulfulde*, deuxième langue démographiquement la plus importante du Burkina Faso et parlée par plus de 10 % de la population, est une des langues d'alphabétisation. Dans les provinces du pays où il est la langue la plus parlée, le taux d'alphabétisation en langues nationales est faible : 1,7 % dans la province du Soum contre 1,0 % dans le Séno³.

De nos jours, une longue littérature explique la faiblesse du taux d'alphabétisation au Burkina Faso. Pour notre part, nous constaterons que les alphabétisés des milieux fulaphones deviennent, quelques années après, des analphabètes, ce qui participe, à un second niveau, à une autre baisse du taux d'alphabétisation et pose le problème même de la pérennité de l'alphabétisation.

Pour une alphabétisation durable en milieu fulaphone, nous nous sommes intéressés à l'analphabétisme de retour chez les fulaphones. Nous avons mené des recherches documentaires sur l'alphabétisation, effectué des suivis, appuis et évaluations des auditeurs de centres d'alphabétisation fulaphones pendant quatre campagnes, puis administré des tests de niveau à d'anciens alphabétiseurs et alphabétisés.

* Chargé de recherches en Linguistique, à l'Institut des sciences des sociétés (INSS/CNRST).

¹ Niamego A. T., 1994, p. 69.

² Le rapport mondial sur l'éducation, 1995, p. 125.

³ Analyse des résultats du recensement général de la population et de l'habitation de 1996, 2000, p. 139.

L'alphabétisation en milieu fulaphone

Le milieu fulaphone

L'alphabétisation est l'enseignement de la lecture et de l'écriture à des adolescents ou à des adultes qui n'ont pas fréquenté l'école ou qui ne l'ont pas fréquentée assez régulièrement pour en tirer profit (GALISON *et al.*, 1976). Ces adolescents et adultes sont des analphabètes⁴.

En milieu fulaphone, les analphabètes sont très nombreux. Dans certains villages et hameaux, tous les adultes seraient des analphabètes n'eût été la présence de quelques élèves et maîtres coraniques sachant généralement lire l'arabe sans le comprendre. En effet, dans ce milieu, savoir lire et écrire en français ne procure pas forcément un prestige ; il semblerait même que l'islam ne recommande pas la scolarisation en français si c'est pour se retrouver avec une progéniture qui refuse de faire régulièrement les cinq prières. De plus, les sortants des écoles françaises estiment tout savoir et vont jusqu'à refuser de s'occuper de l'élevage, l'activité principale des parents. Alors, on se contente juste d'envoyer l'enfant à l'école coranique.

A la fin de ses études coraniques, l'enfant revient dans son milieu, lisant à peine les écrits en arabe. N'est-il d'ailleurs pas établi dans ces milieux traditionnels que moins on sait lire, moins on lit de mauvaises choses⁵ ?

Toutefois, une ouverture vers l'apprentissage de la lecture et de l'écriture commence à s'opérer dans les milieux fulaphones depuis que les éleveurs ont constaté les bienfaits de l'alphabétisation. En effet, il apparaît très clairement que ceux qui savent lire et écrire sont plus à l'aise dans les réunions des groupements villageois, avec l'autorité administrative ou dans l'exécution des activités génératrices de revenus (embouche, vente de lait, ...) que les analphabètes. Vygostsky dans BOODY J. (1994 : 214-215) ne soutient-il pas d'ailleurs que « lorsqu'un individu parvient à maîtriser l'écriture, le système de base qui sous-tend la nature de ses processus mentaux est changé de fond en comble, car le système symbolique externe en vient à agir comme médiateur dans l'organisation de toutes ses opérations intellectuelles de base. C'est ainsi que la connaissance d'un système d'écriture modifierait

⁴ Une autre terminologie distingue des fonctionnellement analphabètes. Sera considérée comme « fonctionnellement analphabète, une personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de sa communauté » (Etudes et documents d'éducation n° 42, p. 5)

⁵ Ce point de vue se retrouve également chez d'autres religieux. En répondant à une enquête de Dupanloup, certains curés du diocèse d'Orléans n'avouent-ils pas tout bonnement : « Moins on sait lire, moins on lit de mauvais livres » (Marcilhacy, 1964, p. 253)

jusqu'à la structure de la mémoire, des modes de classification et de solution des problèmes, en altérant la façon dont ces processus élémentaires sont organisés afin d'inclure un système symbolique extérieur ».

Par ailleurs, l'ouverture à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture n'est pas si forte dans certains milieux fulaphones, notamment dans les petits villages et hameaux d'éleveurs semi nomades où les conditions de vie sont encore difficiles. Et nous convenons avec Hamadache pour dire que « dans un environnement inhospitalier, quand la case est inondée à chaque pluie, quand les enfants sont atteints de paludisme, quand il faut faire plusieurs kilomètres pour aller chercher une eau souvent non potable au puits ou à la mare les plus proches, apprendre à lire et à écrire n'apparaît pas toujours comme un souci prioritaire » (HAMADACHE A. *et al.*, 1988, p. 30). Néanmoins des campagnes d'alphabétisation en *fulfulde* sont ouvertes dans de nombreux villages.

Les alphabétisés en milieu fulaphone

Dans les milieux fulaphones où se sont déroulées nos enquêtes, l'alphabétisation est organisée par campagne avec un public cible réparti en deux groupes : le groupe des débutants et le groupe des déclarés alphabétisés en alphabétisation initiale.

Le groupe des débutants

Il s'agit des apprenants qui reçoivent des cours d'alphabétisation initiale (AI) en une cinquantaine de jours. Officiellement, « l'alphabétisation initiale dispense en 300 heures les cours d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul et ambitionne de donner à l'apprenant, la maîtrise d'une lecture courante et expressive, l'aptitude à s'exprimer par écrit avec aisance, la connaissance parfaite des mécanismes et du sens des quatre opérations et la capacité de résoudre des problèmes simples et pratiques liés à sa vie de chaque jour » (OUOBA B. B. *et al.*, 2002, p. 10).

Les déclarés alphabétisés en AI des centres d'alphabétisation fulaphones sur l'ensemble du territoire burkinabé des campagnes d'alphabétisation 1995/1996 à 1999/2000, soit cinq ans, sont estimés à 12 077 (tableau 1).

Tableau 1 : Déclarés alphabétisés en AI, centres fulaphones⁶

Campagne	Orgs	Cent	Ani.	Sup.	Inscrits			Évalués			Alphabétisés		
					H	F	T	H	F	T	H	F	T
95/96	29	188	193	40	3438	1497	4935	2754	1251	4005	1627	547	2174
96/97	25	159	163	25	2856	1544	4400	2313	1181	3494	1375	637	2012
97/98	35	188	205	23	3178	1761	4939	2502	1141	3643	1359	615	1974
98/99	33	149	151	14	2403	1668	4071	1886	1251	3137	1067	518	1585
99/00	73	348	358	41	5050	4488	9538	4008	3537	7545	2581	1751	4332
Total	195	1032	1070	143	16925	10958	27883	13463	8361	21824	5428	4068	12077

NB : Orgs.= organisme ; Cent. = centre d'alphabétisation ; Ani. = animateur ;
Sup. = superviseur

Comme on peut le constater dans le tableau ci-dessus, les cinq campagnes d'alphabétisation niveau AI auraient mobilisé en moyenne et par an 39 organismes, 207 centres d'alphabétisation, 214 alphabétiseurs et 29 superviseurs pour une moyenne de 2415 déclarés alphabétisés.

Le groupe des déclarés alphabétisés en alphabétisation initiale

Il s'agit des apprenants qui reçoivent une formation complémentaire de base (FCB) en une trentaine de jours après avoir été déclarés alphabétisés en alphabétisation initiale. Officiellement, « la formation complémentaire de base vise à consolider les aptitudes au niveau antérieur. Elle vise également à dispenser à l'alphabétisé un minimum de savoirs, savoir-faire, savoir-être, considérés comme indispensables pour la vie quotidienne et susceptibles de l'aider à comprendre les problèmes de son milieu, à avoir conscience de ses devoirs et droits, à participer au développement socio-économique de sa communauté. Le programme de la FCB s'exécute en 197 heures » (OUOBA, B. B. *et al.*, 2002, p.10-11).

Les déclarés alphabétisés en FCB des centres d'alphabétisation fulaphones du Burkina Faso de la campagne d'alphabétisation 1995/1996 à celle de 1999/2000 sont estimés à 4 025 apprenants sur l'ensemble du territoire national (tableau 2).

⁶ Les données du tableau des campagnes 1995/1996, 1996/1997, 1997/1998 sont tirées respectivement des 16^e, 17^e et 18^e séminaire national de bilan et de programmation des activités d'alphabétisation au Burkina Faso. Les données des campagnes 1998/1999, 1999/2000 sont tirées respectivement des Journées Nationales des Statistiques de l'Alphabétisation et de l'Éducation Non Formelle au Burkina Faso de 2000 & 2001.

Tableau 2 : Déclarés alphabétisés en FCB, centres fulaphones⁷

Campagne	Orgs	Cent	Ani.	Sup.	Inscrits			Évalués			Alphabétisés		
					H	F	T	H	F	T	H	F	T
95 / 96	15	77	77	17	1031	315	1346	836	285	1121	714	205	919
96 / 97	27	101	102	12	1140	627	1767	928	521	1412	740	363	1103
97 / 98	16	36	36	7	364	253	617	303	189	492	222	107	329
98 / 99	19	45	45	13	495	270	765	416	191	607	659	124	783
99 / 00	24	89	90	5	814	564	1378	635	483	1118	539	352	891
Total	101	348	350	54	3844	2029	5873	3118	1669	4750	2874	1151	4025

En milieu fulaphone, on ne saurait déclarer un apprenant AI alphabétisé. Ne pourraient être effectivement déclarés alphabétisés que les sortants des FCB ayant obtenu la moyenne à l'évaluation finale. Aussi, au regard des résultats des 5 dernières campagnes d'alphabétisation, se dégagera-t-il une moyenne de 805 déclarés alphabétisés en fulfulde et par an, sur l'ensemble du territoire burkinabé.

La qualité de l'alphabétisation en milieu fulaphone

L'alphabétisation de qualité en milieu fulaphone est celle permettant au déclaré alphabétisé non seulement de ne pas perdre l'usage habituel de la lecture et de l'écriture, mais aussi de se servir, dans ses calculs, des unités de mesures que sont le mètre, le litre, le gramme, etc. Une alphabétisation de qualité est donc celle permettant d'atteindre les objectifs fondamentaux suivants :

- Objectif 1 : être capable de lire et d'écrire en fulfulde ;
- Objectif 2 : être capable d'effectuer les quatre opérations (addition, soustraction, division, multiplication) à l'écrit ;
- Objectif 3 : être capable de se servir des unités de mesure que sont le mètre, le litre, le gramme dans ses calculs écrits et oraux ;
- Objectif 4 : être capable d'exploiter une fiche ou notice technique rédigée dans un fulfulde standard ;
- Objectif 5 : être capable de conserver et d'enrichir en permanence l'usage habituel de la lecture et de l'écriture.

Pourtant, en milieu fulaphone du Burkina Faso, l'alphabétisation semble ne viser que les objectifs 1 et 2 même si pendant les séances de causerie en vue d'aboutir à la lettre clef du jour, il peut être question de la santé ou de l'environnement, de l'agriculture, toute chose utile que l'atteinte de l'objectif 5 impliquerait.

⁷ Les données du tableau des campagnes 1995/1996, 1996/1997, 1997/1998 sont tirées respectivement des 16^e, 17^e et 18^e séminaire national de bilan et de programmation des activités d'alphabétisation au Burkina Faso. Les données des campagnes 1998/1999, 1999/2000 sont tirées respectivement des Journées Nationales des Statistiques de l'Alphabétisation et de l'Éducation Non Formelle au Burkina Faso de 2000 & 2001.

Le déclaré alphabétisé en fulfulde est donc incapable de calculer le nombre de kilogrammes de mil ou de maïs qu'il obtiendrait par hectare. Il ne sait pas non plus, même connaissant le prix d'un litre de lait ou de beurre, calculer le prix de 0,75 litres sans avoir recours à ses anciennes pratiques qui relèvent plutôt de l'oralité. Du reste, l'objectif 3 ne fait pas partie de la préoccupation des concepteurs des programmes d'alphabétisation. Aussi, les néo-alphabétisés ne sont-ils pas capables d'évaluer une superficie, une distance ou un volume à partir des unités de mesure communément admises que sont le mètre et le litre.

En somme, les déclarés alphabétisés des campagnes d'alphabétisation au Burkina Faso ne sauraient atteindre que les objectifs 1 et 2 dans un environnement, hélas, où l'écrit n'a pas encore droit de cité. Les conditions défavorables à l'émergence d'une culture de l'écrit aidant, il en résulte alors un analphabétisme de retour.

L'analphabétisme de retour en milieu fulaphone

Nous entendons par analphabétisme de retour l'état du néo-alphabétisé qui a perdu partiellement ou intégralement l'usage de la lecture et de l'écriture. En milieu fulaphone, l'analphabétisme de retour bat son plein. Les tests de niveau en lecture et en orthographe et ceux sur l'usage de la lecture et de l'écrit le confirment. En effet 100 % des femmes testées avouent n'avoir pas lu ou écrit un seul mot depuis qu'elles ont quitté les centres d'alphabétisation une ou deux années auparavant. Et les tests de l'usage de la lecture et de l'écriture révèlent que 27 % des déclarés alphabétisés n'arrivent plus à lire ou à écrire, ne serait-ce que les 32 lettres de l'alphabet du *fulfulde*.

Pour une alphabétisation durable, il faut travailler à identifier les causes de l'analphabétisme de retour pour pouvoir les éliminer, l'analphabétisme de retour étant la face visible d'une alphabétisation non pérenne. L'analphabétisme de retour trouve ses causes dans la culture de l'oralité qui est en porte-à-faux avec celle de l'écrit.

La culture de l'oralité

C'est en forgeant que l'on devient forgeron, a-t-on coutume de dire. En effet un usage habituel de la lecture et de l'écriture pérennise les acquis de l'alphabétisation. Or cet usage n'est possible que si le milieu le favorise : un milieu où la lecture et l'écriture sont des besoins quotidiens, motivés et renouvelés dont la satisfaction a un impact moral et matériel important.

Or sur le plan national, lire ou écrire en *fulfulde* ne semble pas susciter un intérêt particulier, les néo-alphabétisés se comptant encore sur le bout de doigts. En effet sur 100 personnes sachant lire et écrire en langues

nationales⁸ au Burkina Faso, le *fulfulde* n'en compte que 5,5 %⁹. Mieux, sur l'ensemble des alphabétisés du pays, toutes langues confondues, seulement 0,7 % le sont en *fulfulde*¹⁰, langue par ailleurs parlée dans les ménages par 10 % de la population du pays.

Sur le plan villageois, le bouche à oreille est encore d'actualité dans les milieux fulaphones. Un ordre transmis oralement par un homme ou une femme jouissant d'une certaine notoriété a plus de chance d'être exécuté ou pris au sérieux que celui écrit en *fulfulde* et transmis sous pli fermé. En effet, le système de communication en milieu fulaphone est complexe et différent de celui de l'Occident. Dans ce milieu, envoyer une lettre pour transmettre un message à un oncle ou à un grand frère ressemblerait parfois à de la provocation. Il faut plutôt effectuer soi-même le déplacement ou trouver un intermédiaire : tout est fonction de l'importance accordée au destinataire et non au message lui-même. Dans un tel système de communication, les acquis de l'alphabétisation ne tardent pas, par défaut de réactualisation, à se perdre.

Dans un environnement comme celui du Burkina Faso, les acquis de l'alphabétisation en *fulfulde* ne sauraient donc résister aux pratiques relevant plutôt du cadre de l'oralité. Une alphabétisation qui se veut durable devrait en tenir compte et favoriser l'émergence d'une culture de l'écrit.

La culture de l'écrit

Pour être durable, l'alphabétisation en milieu fulaphone doit veiller à préserver et à renforcer ses acquis de base par la promotion d'une culture de l'écrit. En effet, après un maximum de 497 heures de cours¹¹, les néo-alphabétisés ne sont pas suffisamment outillés en lecture et en écriture. Or, l'absence d'ouvrages de lecture et le manque de motivation en matière de lecture et d'écriture exposent inexorablement les néo-alphabétisés à un analphabétisme de retour. En effet, ils ne recherchent guère les rares documents existants en *fulfulde* pour entretenir leur acquis, à plus forte raison écrire eux-mêmes des textes à lire.

Dès lors, il est impérieux de travailler à une consolidation permanente des acquis en lecture et en écriture. Pour ce faire, il convient d'envisager une fourniture conséquente en ouvrages de lecture et en tout autre support indispensable à l'émergence d'un environnement lettré en milieu fulaphone.

⁸ Le français, l'anglais, l'arabe ne sont pas pris en compte.

⁹ Analyse des résultats du recensement général de la population et de l'habitation de 1996, p. 138.

¹⁰ Il y aurait plus de 1 million de fulaphones inégalement repartis sur l'ensemble du territoire burkinabè.

¹¹ Il s'agit de la somme des heures de cours en AI et en FCB. Rares sont ceux qui font les 497 heures de cours.

Parallèlement, il faudra créer une forte envie de lire en *fulfulde* et travailler à officialiser la langue qui, avec le *mooré*¹² et le *jula*, seront des langues officielles au Burkina Faso.

Conclusion

L'analphabète s'adapte généralement très mal à la vie moderne et à la vie technique du fait de son isolement par rapport aux sources d'information. Son alphabétisation devient une condition essentielle pour une meilleure participation au développement national. Cette alphabétisation, contrairement à ce que l'on observe en milieu fulaphone et peut-être même sur l'ensemble du pays, doit être envisagée sous l'angle de la durabilité. Pour cela, les campagnes d'alphabétisation doivent – si l'on sait que seulement 0,7 % de la population du Burkina est alphabétisée en *fulfulde* – tenir compte de la puissance de l'oralité. Aussi, les acteurs de l'alphabétisation doivent-ils orienter leurs actions de manière à favoriser l'émergence d'une culture de l'écrit et d'un environnement lettré. Conférer au *fulfulde* le statut de langue officielle au Burkina Faso leur sera d'un grand apport.

Bibliographie

DGINA. Etude des actions convergentes pour atteindre un taux d'alphabétisation de 40 % d'ici l'an 2009, Ouagadougou, sept. 1999.

DGINA. Rapport de l'évaluation des effets de l'alphabétisation sur les alphabétisés au Burkina Faso, Ouagadougou, nov. 1990.

DIALLO I., (a.) 2002. Les langues nationales : les journaux en moore ont-ils un avenir, Quotidien le Pays, n° 2564 du jeudi 07 février 2002.

DIALLO I., (b.) 2002. La lecture chez les éleveurs peulhs du Burkina : une nouvelle approche, Le Burkina au quotidien : SIDWAYA, n° 4757, 26 février, p. 12 et 15.

DIALLO I., HUTCHISON J., 2002. L'impact du français sur l'enseignement primaire au Burkina Faso, in Trends in African linguistics 5 : Kinyira Njira ! – Step Firmly on the Pathway ! p. 63-72, Africa World Press, Lawrenceville New Jersey.

GALISON R. *et al.*, 1976. Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris.

GOODY J., 1994. Entre l'oralité et l'écriture, Presse Universitaire de France, Paris.

HAMADACHE A. *et al.*, 1988. Théorie et pratique de l'alphabétisation, politiques, stratégies et illustrations, UNESCO, Paris.

ILBOUDO P. T. *et al.*, 1999. L'état des lieux de l'éducation non formelle au Burkina Faso, APENEF-ADEA, Ouagadougou.

KANO H., 1994. Une analyse des données observées au Recensement général de la population de décembre 1985, in Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso, IPB, Ouagadougou.

¹² Le *moore* est parlé par au moins 50 % de la population du Burkina Faso.

LESTAGE A., 1981. Analphabétisme et alphabétisation, Etudes et documents d'éducation n° 42, UNESCO, Paris.

MARCILHACY C., 1964. Le Diocèse d'Orléans au milieu du XIX^e siècle, Sirey, Paris.

Ministère de l'économie et des finances du Burkina Faso. Analyse des résultats du recensement général de la population et de l'habitation de 1996, volume I., INSD, Ouagadougou, déc. 2000.

Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation du Burkina Faso :

- a. 1996. Rapport du 16^e séminaire national de bilan et de programmation des activités d'alphabétisation au, INA, Ouagadougou.
- b. 1997. Rapport du 17^e séminaire national de bilan et de programmation des activités d'alphabétisation, INA, Ouagadougou.
- c. 1999. Plan décennal de développement de l'éducation de base 2000/2009, Ouagadougou.
- d. 1999. Premier forum national sur l'alphabétisation, Rapport, INA, Ouagadougou.
- e. 1999. Rapport du 18^e séminaire national de bilan et de programmation des activités d'alphabétisation, INA, Ouagadougou.
- f. 2001. Journées Nationales des Statistiques de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle, INA, Ouagadougou.
- g. 2002. Document technique consensuel sur les profils, domaines et contenus de formation en alphabétisation et éducation non formelle, Ouagadougou.

NIAMEOGO A. T., 1994. Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso. Etat des lieux et perspectives, actes du colloque organisé du 2-5 mars 1993, IPB, Ouagadougou.

OUOBA B. B. et al., 2002. Production sur l'efficacité des trois phases d'alphabétisation, FONAEF, Ouagadougou .

UNESCO. Le rapport mondial sur l'éducation, 1995, UNESCO, Paris.

Les obstacles sociolinguistiques à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso

Abou NAPON*

Introduction

Le Burkina Faso fait partie de la catégorie des pays francophones possédant, en plus du français comme langue officielle, des langues locales. Comme toutes les ex-colonies françaises, le Burkina Faso a subi la politique linguistique de la puissance colonisatrice pendant plusieurs années. Cette politique linguistique reflétait une conception unitaire de la nation qui ne pouvait tolérer les différences culturelles. L'impérialisme culturel français reproduisait en fait la politique menée en métropole visant à nier, puis à éliminer toutes les particularités linguistiques (LANGE M. F., 1991).

Les méthodes utilisées pour imposer le français comme seule langue écrite officielle sont les mêmes que celles qui furent employées dans les provinces françaises. « En partant du présupposé de la supériorité du français on provoque la marginalisation et l'infériorisation des autres langues auxquelles on dénie jusqu'au nom de langues et qui sont désignées par les termes de dialectes ou idiomes. Les locuteurs de ces dialectes sont alors en situation d'humiliation permanente, en particulier au sein de l'école où l'utilisation du signal rappelle que l'appartenance au monde des lettrés fait référence à un univers linguistique non francophone » (LANGE M. F., 1991 : 487). La politique de la France en matière de langue était d'assurer la pérennité du français à travers le monde et plus singulièrement dans ses colonies. A cet effet, différentes méthodes ont été élaborées par des inspecteurs français tels que MONOD et DAVESNE pour amener les élèves africains à « manier » le français avec la même aisance que les petits écoliers de la métropole.

Au seuil des indépendances, l'on s'attendait à ce que les Etats africains adoptent de nouvelles politiques en matière de langues afin d'affirmer leur indépendance. En effet, toute indépendance véritable doit être politique, économique et linguistique. Malheureusement, beaucoup de pays sont restés dépendants du legs linguistique du colonisateur. C'est le cas du Burkina Faso où le français a été et demeure l'unique véhicule de l'enseignement. L'argument utilisé pour justifier un tel choix est la multiplicité

* Professeur titulaire en Linguistique à l'Université de Ouagadougou.

des langues en contact au Burkina Faso. Quelle langue choisir sans léser les autres langues nationales ? Le français de par sa neutralité, c'est-à-dire langue d'aucun groupe ethnique burkinabè est donc le seul trait d'union entre les différents groupes ethniques en présence sur le territoire burkinabé. A ce sujet, il importe de souligner que le pays compte une soixantaine de langues nationales. La prise de position en faveur de l'exclusivité du français a eu également pour raison le fait que seule cette langue pouvait permettre aux Burkinabé de s'ouvrir au monde extérieur et partant à la civilisation occidentale.

Cette attitude des autorités burkinabé qui a consisté à nier les capacités des langues nationales à véhiculer le savoir scientifique et la modernité, a perduré jusqu'en 1972. A partir de cette date, les responsables du système éducatif vont abandonner leur attitude de démission et se prononcer sur l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire. La première expérience qui a duré de 1979-1984 a été interrompue sans aucune évaluation officielle. Après cette expérimentation, il a fallu attendre les états généraux de l'éducation à Koudougou en 1989 pour qu'on reparle de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire. Mais, ce n'est qu'en 1998 que les langues nationales ont été réintroduites à titre expérimental dans les écoles satellites et les écoles bilingues. Malgré cette volonté de l'Etat de promouvoir les langues nationales, force est de constater que les objectifs escomptés n'ont jamais été atteints.

Il s'agit ici de décrire les problèmes sociolinguistiques qui entravent la bonne application des différentes décisions en matière de promotion des langues nationales au Burkina Faso. Notre travail, pour aboutir, s'est appuyé sur une recherche documentaire et sur une enquête de terrain réalisée en 2001 sur la perception des écoles satellites et des écoles bilingues par les parents d'élèves. Sur ce dernier point, nous avons rencontré des fonctionnaires et des paysans pour recueillir leur point de vue sur la question de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire.

La situation des langues nationales dans l'enseignement au Burkina Faso (1979-2002)

De 1960 à 1979, la langue française a régné sans partage sur le système primaire burkinabé et ce, malgré les différents appels des linguistes et des psycho-pédagogues sur la nécessité d'éduquer les enfants dans leur langue maternelle. Pour les premiers, le recours aux langues permettrait d'une part, de valoriser les langues locales et d'autre part, de sauvegarder l'identité culturelle des enfants. En ce qui concerne les seconds, leur souhait de voir les langues nationales être utilisées comme véhicule de l'enseignement est motivé par le fait que celles-ci assurent la continuité du

développement psychomoteur, affectif et cognitif de l'enfant. « *En retirant à l'enfant la possibilité d'utiliser son parler familial pour lui fournir un instrument de communication encore totalement inexploitable en début de scolarité, l'école le met dans l'impossibilité matérielle d'extérioriser ses sentiments et ses intérêts* » (POTH J., 1997 : 9).

C'est à la suite des différents efforts de sensibilisation de l'UNESCO sur l'importance des langues nationales dans le développement des pays africains que le Burkina Faso s'est engagé dans la lutte pour la promotion de ses langues et ce à partir de 1974. A cette période, une conférence regroupant des professionnels de l'enseignement ainsi que des hommes politiques et des sociologues s'est tenue à Ouagadougou. Son but était de proposer une réforme qui tienne compte des réalités linguistiques, culturelles et sociales du pays. Au sortir de cette conférence, a été élaboré en 1976 un document intitulé : « *L'école voltaïque en question* ». On a rassemblé dans cette œuvre les grands axes de l'école nouvelle voltaïque.

L'objet premier de ce texte est le suivant : « *un système d'éducation pour un changement profond et global de la société en revalorisant le patrimoine culturel par l'utilisation des langues nationales* ». Avec ce projet, les autorités burkinabè pensaient libérer l'enseignement burkinabé de l'emprise culturelle de l'étranger d'une part, et d'autre part, favoriser l'intégration nationale par une valorisation de la culture nationale et par une distribution équitable du savoir à tous les Burkinabé. Dans cette optique, le projet de réforme a décidé d'introduire trois langues nationales dans l'enseignement au Burkina Faso. Il s'agissait du mooré, du *jula* et du *fulfuldé*. Les critères de choix de ces langues qui ont été retenus par l'INE (Institut National d'Education) étaient les suivants :

- le premier élément est l'importance numérique des locuteurs de ces langues. Ainsi, l'on a estimé que près de 70 % de la population burkinabé était en mesure de comprendre au moins une des trois langues ci-dessus citées ;
- deuxièmement, la représentativité régionale de ces langues. A ce propos, la répartition de ces langues en zones montre la prépondérance du mooré au centre et à l'est, celle du *fulfuldé* au nord. Quant au *jula*, il émerge comme principale langue de communication à l'ouest et au sud-ouest du pays. Ces trois moyens de communication couvrent à eux seuls presque tout le champ communicatif burkinabé ;
- le dernier élément est l'importance des études qui ont été faites sur les trois langues. Beaucoup de travaux avaient été réalisés sur ces dernières, les dotant de systèmes orthographiques grammaticaux, ce qui facilitait leur utilisation dans l'enseignement.

Après l'adoption du projet, il a fallu attendre encore trois ans pour que les langues mooré, *jula* et *fulfuldé* soient effectivement introduites à titre expérimental dans une centaine d'écoles primaires du pays.

Ces écoles étaient réparties sur l'ensemble du territoire en fonction des aires linguistiques mooréphone, julaphone et fulaphone. L'objet de ces écoles était d'utiliser les langues nationales comme matières et véhicules de l'enseignement. Ainsi, au cours préparatoire première année et au cours élémentaire deuxième année, la langue nationale enseignée en fonction de l'aire géographique est utilisée comme le support des premiers apprentissages. Durant cette période, le français était admis en classe uniquement comme matière à l'oral. C'est à partir du cours élémentaire deuxième année (CE2), jusqu'à la fin du cycle primaire, cours moyen deuxième année qu'un équilibre entre la langue enseignée et le français était établi. A ces niveaux, le français n'était plus utilisé comme matière orale mais comme un véhicule de l'enseignement.

L'équilibre établi entre le français et les langues nationales reposait sur des critères fonctionnels. Chaque langue était chargée de fonctions pédagogiques qu'elle est apte à remplir. De fait, l'enseignement de la géographie et de l'histoire était fait en langues nationales compte tenu de la réalité sociale dans laquelle les élèves vivaient. Quant aux mathématiques et aux sciences naturelles, elles étaient enseignées en français en raison de l'absence de certaines terminologies appropriées dans les langues nationales pour rendre compte des réalités scientifiques et techniques.

L'expérimentation dont il a été question a duré cinq ans, soit de 1979 à 1984. Le bilan de cette expérience a été négatif. Seuls 168 écoles primaires ayant 281 classes et comprenant 17 141 élèves avaient été touchées. Les résultats peu encourageants de cette réforme ont conduit le Conseil National de la Révolution à mettre fin à cette expérimentation en septembre 1984. Après cette expérience, il a fallu attendre plus de 11 ans pour que les autorités burkinabé ne se remettent à parler des langues nationales à travers le projet ES/CEBNF. En effet, les écoles satellites ont été initiées en 1998 par le gouvernement burkinabé avec le soutien de l'UNICEF et d'autres partenaires au développement.

Conçues pour rapprocher l'école de l'élève et surtout faciliter l'accès et la fréquentation des filles, les écoles satellites font partie intégrante du système primaire. Elles constituent le premier maillon de ce système dans les villages où il n'existe pas encore une école primaire classique. Elles correspondent aux trois premières années du primaire (cours préparatoire première année, cours préparatoire deuxième année, cours élémentaire première année). Les écoles satellites accueillent des jeunes de 7 à 9 ans non scolarisés à raison de 40 élèves environ par classe. Les écoles satellites peuvent cependant être normalisées soit par l'application du multigrade (accueil de deux promotions dans une même classe) soit par la construction des trois classes restantes.

Les objectifs des écoles satellites sont à la fois quantitatifs et qualitatifs, former plus et mieux. Quantitativement, elles visent à accroître l'offre éducative en réduisant les écarts entre villes et campagnes, entre filles et garçons. Qualitativement, ces innovations éducatives visent l'adéquation des enseignements dispensés au contexte de vie des apprenants et par-delà leur intégration dans leur milieu. Pour éduquer l'enfant en tenant compte de sa réalité sociale, il a été décidé de transmettre le savoir-faire, le savoir-être aux apprenants en s'appuyant sur les langues nationales (langues d'intégration au groupe) et le français (langue d'ouverture au monde extérieur). Ainsi, les connaissances acquises dans la première langue sont réinvesties comme tremplin pour acquérir facilement et rapidement la seconde langue. C'est ce qu'on appelle le bilinguisme de transfert. Le bilinguisme se présente de la façon suivante :

- première année : alphabétisation en langue nationale ;
- deuxième année : utilisation de la langue nationale et du français ;
- troisième année : utilisation exclusive du français.

Les premières évaluations faites par le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA, 1998) et l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD, 1998) sur les apprentissages ont montré que les élèves des écoles satellites étaient plus performants que ceux des écoles classiques. Mais cet enthousiasme a été de courte durée. En effet, NAPON (2001) et BATIANA (2002) ont montré dans leurs études sur les apprentissages que les résultats dans les écoles satellites ne sont pas bons.

En plus des écoles satellites, notons les écoles bilingues, créées en 1995 dans le cadre d'une coopération institutionnelle « Association Namalgiebzanga, Œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière - Institut National d'Alphabétisation ELAN - Développement », à travers la méthode ALFAA (Méthode d'Apprentissage de la Langue Française à partir des Acquis de l'Alphabétisation dans les Langues Nationales). La toute première expérimentation a été faite avec des jeunes de 9 à 14 ans à Nomgana et à Goué avec 55 élèves. Ces élèves ont eu un taux de succès de 80 % au certificat d'étude. Ces résultats satisfaisants ont donc motivé la poursuite de l'expérimentation. C'est ainsi qu'en 1999, l'expérimentation officielle des écoles bilingues a démarré avec le recrutement d'enfants de 7 à 14 ans. Le cycle scolaire dure 5 ans. Les langues nationales sont utilisées comme médium dans tous les enseignements. Le français est enseigné comme matière à partir de la deuxième année. Les langues nationales sont utilisées durant tout le système. C'est donc un bilinguisme additif qui est pratiqué dans ces écoles. Dans les écoles bilingues, le bilinguisme se présente de la façon qui suit :

- première année : langue nationale + français oral ;
- deuxième année : langue nationale + français oral ;

- troisième année : français (toutes les disciplines) ;
- quatrième année : français ;
- cinquième année : français.

A la cinquième année, les élèves peuvent se présenter au certificat d'études primaires.

Aujourd'hui, les écoles bilingues sont en train d'être généralisées sur l'ensemble du territoire burkinabé. Elles touchent à présent six groupes linguistiques : *mooré, jula, fulfuldé, lyélé, bisa* et *gulmancema*. Progressivement, les écoles bilingues sont en train d'être rétrogradées au Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation par l'Œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière, sans aucune évaluation de ces écoles par le MEBA.

Les enquêtes épilinguistiques réalisées auprès des fonctionnaires et des paysans montrent que la plupart des Burkinabé ont peur de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire. Et cette peur est, selon nous, en partie liée à un certain nombre d'obstacles sociolinguistiques que l'Etat burkinabé ne prend pas au sérieux.

Les obstacles sociolinguistiques à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire

Le premier obstacle à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire est l'absence d'une politique linguistique claire en faveur de leur utilisation dans le système formel. En effet, on note que la plupart des expériences en matière de promotion des langues nationales est l'œuvre d'ONG, d'Associations ou d'institutions internationales. L'Etat burkinabé refuse de s'y impliquer ; ce qui donne l'impression que l'Etat attend de voir si ces expériences vont réussir avant de se les réapproprier. En d'autres termes, l'Etat burkinabé lui-même a peur de ses langues nationales. La conséquence d'une telle situation est que l'Etat ne jette pas un regard objectif sur l'application de ces différentes innovations, il se contente d'adopter les différents rapports qui lui sont présentés sans chercher à vérifier les données sur le terrain. Ce qui a amené certains à dire que le Burkina Faso est un vaste champ où chaque institution vient expérimenter ses projets en matière d'éducation.

Cette attitude passive de l'Etat vis-à-vis des expérimentations risque à terme de folkloriser les langues nationales. En effet, les projets conçus la plupart du temps dans la précipitation sont exécutés sans tenir compte des réalités socio-culturelles du pays. De plus, ces expérimentations sont généralisées sans évaluations préalables.

La conséquence d'une telle situation est que les différentes expérimentations sont décriées de plus en plus sur le terrain par les populations, car ne prenant pas en compte leurs préoccupations. Par exemple sur le plan linguistique, les apprenants n'arrivent pas à maîtriser correctement les langues nationales fautes de documents didactiques. Sur le plan de l'acquisition des connaissances instrumentales, les contenus des programmes sont modifiés d'une année à une autre sans aucune évaluation préalable. En ce qui concerne la philosophie et les objectifs des projets, ils sont revus d'une année à une autre en fonction des contraintes financières. L'on se retrouve donc à la longue face à un projet « hybride » en déphasage avec ce qui avait été dit au départ aux populations.

Nous pensons que ces situations pourraient être évitées si l'Etat burkinabé s'impliquait réellement dans la gestion des langues. En effet, toute action en matière de promotion des langues nationales nécessite la collaboration de plusieurs spécialistes : les politiciens, les linguistes, les sociologues, les pédagogues, les économistes et les psychologues. La coordination des actions de tout ce personnel doit être faite par l'Etat, si l'on veut permettre à un tel projet d'avoir des chances de réussir. Tant que l'Etat ne coordonnera pas les différentes expériences en matière d'innovations éducatives, on continuera à sacrifier des promotions entières de jeunes gens et d'enfants non pas au service de la promotion des langues nationales mais pour satisfaire les ambitions personnelles de quelques personnes.

L'attitude attentiste de l'Etat burkinabé explique également l'absence de linguistes dans la plupart des projets éducatifs. En l'absence donc des spécialistes de la langue, l'on a recours à des agents des services d'alphabétisation pour la formation des animateurs ou des enseignants des écoles. Ces derniers sont le plus souvent recrutés sans aucune expérience. Ce que l'on recherche, c'est la main-d'œuvre à moindre coût. La qualité de l'éducation n'est pas prise en compte. La conséquence d'une telle attitude est que les animateurs abandonnent les enfants en pleine année scolaire dès qu'ils sont admis à un concours. Cette situation explique en partie les difficultés qu'ont les enseignants à utiliser le bilinguisme de transfert dans les salles de classes.

Le manque de linguistes est lié au fait que l'Etat burkinabé a mis l'accent sur son indépendance politique et économique pour promouvoir le développement. Mais ce qu'on oublie c'est qu'il ne peut y avoir une indépendance véritable si l'on ne prend pas en compte la dimension linguistique. Le département de linguistique de l'Université de Ouagadougou a reçu de 1996-2001 environ 600 étudiants. Ce qui n'est pas significatif au regard des besoins actuels du système éducatif burkinabé. Cette situation est due au fait que très peu d'étudiants y sont orientés. Ce qui veut dire en clair que la question des langues nationales intéressent peu l'Etat. Ce qui est en contradiction avec

l'article 4 de la loi d'orientation de l'éducation qui accorde une place importante aux langues nationales et l'article 1 sur la place du non formel. A titre indicatif, voici le contenu de l'article 4 : « Les langues d'enseignement sont le français et les langues nationales ».

Nous pensons que les discours tenus de temps en temps sur les langues nationales par les autorités burkinabè visent en réalité à calmer les ardeurs des partisans de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement ou à s'attirer les bonnes grâces de certaines institutions internationales. Comment peut-on déclarer vouloir promouvoir les langues nationales en oubliant la formation des ressources humaines à même de faire des recherches scientifiques pertinentes sur les langues à enseigner ?

L'insuffisance de linguistes est réel au Burkina Faso, et risque à terme de compromettre la réussite des différentes expériences en cours dans le pays. Par exemple, la Direction des enseignements spécifiques du secondaire qui a réussi à faire introduire les langues nationales au secondaire à titre optionnel a du mal à réunir des linguistes en *mooré*, en *jula* et en *fulfuldé* pour assurer les cours. De même, plusieurs ONG cherchent depuis plus de deux ans à s'attacher les services de linguistes mais en vain.

Cette absence de politique claire de l'Etat en matière de promotion des langues nationales est encouragée par l'attitude passive des linguistes burkinabè. Ces derniers sont impliqués dans la plupart des projets, mais ne se donnent pas le temps de réfléchir sur leur pertinence et leur efficacité réelle. Aucun regard critique n'est jeté sur les expériences en cours. De ce fait, ils se font complices de la folklorisation des langues nationales. Pris entre les différentes expérimentations, les linguistes sont incapables de se retrouver pour élaborer une méthode efficace d'enseignement des langues nationales s'appuyant sur les différentes méthodes actuellement en expérimentation. Cette attitude de démission est dénoncée par CALVET L. J. (1974 : 37) : « une linguistique consciente de ses implications politiques ne peut être que militante. C'est aux linguistes concernés, dans leurs pays respectifs, dans leur région, qu'il appartient d'assumer cette prise en charge, ce combat pour la défense de l'épanouissement de leur langue et leur culture propre ».

Au lieu de parler de leur attitude, les linguistes burkinabé se réfugient derrière un certain nombre de facteurs qui entravent l'introduction des langues nationales dans l'enseignement. Il s'agit entre autres de l'absence d'une politique linguistique claire, du multilinguisme que connaît le pays, de l'absence de ressources financières pour mener les recherches. Nous pensons que tous ces problèmes pourraient avoir un début de solution si des recherches efficientes étaient réalisées sur le terrain par les linguistes et ce pour montrer les capacités de nos langues à véhiculer des savoirs techniques

modernes.

Un autre problème qui entrave l'introduction des langues nationales dans l'enseignement est l'irrédentisme linguistique qui s'observe aussi bien chez les intellectuels que chez les paysans. Nous entendons par irrédentisme linguistique l'amour exagéré qu'une personne a pour sa langue maternelle. Certains intellectuels et paysans se disent partisans de la promotion des langues nationales mais dès que l'on arrive à la pratique, ils se montrent peu enthousiastes à l'idée de voir leurs enfants apprendre une langue autre que la leur. En effet, en raison du multilinguisme qui est un trait caractéristique du Burkina Faso (une soixantaine de langues environ), le choix des langues à enseigner est fait en fonction de leur poids démographique. Ce qui n'est pas du goût de tout le monde. A ce sujet NIKIEMA N. (1993 : 134) affirme que « le choix de telles ou telles langues pour telle(s) fonction(s) dans l'éducation (...) n'est pas une interdiction de s'intéresser aux autres langues, de les écrire, de les enseigner, etc. L'Etat choisit seulement, compte tenu de ses moyens, de s'investir dans un certain nombre de langues dont le poids démographique est tel qu'elles permettent d'atteindre le maximum de gens possibles ».

Les locuteurs des langues minoritaires acceptent difficilement cette réalité pour des raisons de fidélité, d'appartenance et d'identité culturelle. A ce sujet M. OUEDRAOGO (2002 : 13) dit que « ceux qui tenteraient de ne pas en tenir compte courent le risque d'être taxés de traîtres par les autres membres de leur groupe ethnique ». En plus de l'irrédentisme linguistique qui est un frein à l'expansion du bilinguisme au Burkina Faso, il y a un phénomène de l'attachement linguistique de la majorité des Burkinabé au français, langue de promotion sociale du pays. Cette langue de par son statut de langue officielle est omniprésente dans tous les domaines de la vie de la nation : économique, politique et culturelle. Le français est donc un outil de travail, de communication, de promotion sociale, bref, la langue à travers laquelle, on devient « quelqu'un ». Au contraire du français, les langues nationales ne procurent aucun avantage socio-économique à leurs locuteurs. Au regard de cette situation, les uns et les autres sont réticents vis-à-vis de la promotion des langues nationales.

Les chances de réussite d'une politique d'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire

Pour permettre aux langues locales d'avoir leur place dans le système formel burkinabé, il faut que l'Etat burkinabé définisse une politique linguistique claire en matière de promotion des langues nationales. Pour ce faire, il se doit de répondre aux questions suivantes :

– veut-on introduire les langues nationales comme moyen de promotion de la culture burkinabé ?

– Veut-on utiliser les langues nationales seulement comme marche-pied pour faciliter l'apprentissage du français ?

En d'autres termes, il faut que les responsables burkinabè répondent à la question « les langues nationales pourquoi faire ? » Pendant longtemps, certains linguistes ont laissé croire qu'au Burkina Faso, on avait déjà trouvé une réponse à cette question. Ce qui restait donc, c'est de trouver une réponse à la question « les langues nationales comment ? » Cependant, le bref aperçu sur la place des langues nationales dans l'enseignement primaire montre que l'Etat burkinabé n'a répondu à aucune des deux questions.

Une fois que les responsables du système éducatif burkinabé auront trouvé une réponse à ces deux questions, l'Etat devrait désormais s'impliquer un peu plus dans toutes les innovations éducatives susceptibles d'entraîner des bouleversements sociaux dans le pays. Ainsi, il faudrait désormais éviter de généraliser les expérimentations sans évaluation préalable. De plus, la mise en place d'expériences éducatives doit prendre appui sur des enquêtes sociolinguistiques et ce pour recueillir les jugements de valeurs des locuteurs des différentes langues sur l'opportunité de la réforme linguistique. Les populations devraient être associées à tout le processus de mise en place des expérimentations (de la conception jusqu'à l'exécution). Cette information langagière à l'endroit des locuteurs est fondamentale, si on veut donner des chances à tout projet incluant les langues nationales de réussir. Les uns et les autres sont tellement accrochés à leurs avantages acquis grâce à leur maîtrise du français si bien que pour rien au monde ils ne veulent se départir de cette langue.

Au regard de cette situation, nous pensons que seule une redistribution des rôles des langues nationales et du français permettrait aux premières langues d'être valorisées. Ainsi par exemple, on pourrait décider de faire des langues nationales des outils de promotion culturelle et du français, la langue d'ouverture au monde extérieur. Dans le cadre d'une telle politique, on pourrait par exemple dire que l'accès à la fonction publique serait conditionné par la maîtrise écrite de deux types de langues : une langue nationale et le français. Ce n'est qu'à ce prix qu'on pourra amener les intellectuels qui sont les plus réticents à utiliser les langues nationales à accepter la réforme linguistique. Si cette politique n'est pas appliquée, on risquerait de donner raisons aux sceptiques qui disent que « l'éducation en langues nationales est faite pour les enfants du monde rural ». A ce sujet OUEDRAOGO M. (2002 : 3) ajoute qu'il n'est pas rare d'entendre les propos du genre « ceux qui s'intéressent aux langues nationales ce sont ceux qui mangent dans ça ». Ce qui veut dire que la question des langues nationales est une affaire de quelques individus qui veulent s'enrichir sur le dos des pauvres paysans analphabètes. En ce qui concerne les linguistes, nous pensons que leur rôle étant d'éclairer

les autorités politiques sur les dangers d'une mauvaise gestion des langues, ils se doivent de créer un cadre de concertation pour échanger leurs expériences sur les langues en contact. Ce n'est qu'à ce prix qu'ils pourront se mettre au-dessus de la mêlée et apporter des arguments scientifiques sérieux à même de faciliter l'introduction des langues nationales dans le système éducatif burkinabé.

Conclusion

L'examen de la place des langues nationales dans l'enseignement primaire a révélé que l'Etat burkinabé ne joue pas le rôle qui aurait dû être le sien dans la gestion des langues nationales et du français à l'école. En effet, on note une faible implication des premiers responsables du système éducatif burkinabé dans les débats concernant l'introduction des langues locales dans le système formel. Toutes les expériences concernant l'utilisation des langues sont l'œuvre d'ONG, d'Associations et d'institutions internationales. Ce désengagement de l'Etat explique en partie les difficultés que rencontrent les différentes expérimentations en cours au Burkina Faso.

L'on pourrait trouver des solutions aux obstacles qui entravent l'introduction des langues dans l'enseignement si l'Etat burkinabé avait une politique linguistique claire qui tienne compte de la dynamique des langues en présence et des besoins linguistiques des populations. En effet, nous pensons à la suite de CALVET L. J. (2001 : 10) que « les hommes ne sont pas au service des langues, mais qu'à l'inverse celles-ci doivent servir les hommes ». La mise en place d'une telle politique nécessiterait que l'Etat burkinabé réponde aux questions : les langues nationales à l'école pourquoi ? les langues nationales comment ?

Tant que les gouvernants n'auront pas de réponses à ces questions, le risque que les langues nationales soient folklorisées une fois de plus est grand. En effet, cette situation s'observe de plus en plus dans des pays qui jusqu'alors étaient cités en exemple sur la base des expériences qu'ils avaient réalisées (Ghana, Nigeria, Guinée, Mali, etc.).

Au Ghana, après plus de 40 ans d'utilisation des langues nationales dans l'enseignement de base, le Ministre de l'éducation vient de remettre en cause cet acquis en accusant les langues locales d'être à la base de la mauvaise maîtrise de l'anglais par les élèves ghanéens. Ce revirement de situation au Ghana doit inciter les Burkinabé à la prudence, car ceci est un témoignage des difficultés qu'ont les Africains à trouver des remèdes « au mal qui mine leurs pays », le complexe des langues nationales. « Le complexe des langues nationales est le préjugé qui est ancré dans les esprits des Africains eux-mêmes et qui veut que les langues africaines soient incapables de véhiculer le progrès et donc de susciter le développement d'une façon générale » (BATIANA A., 1995 : 6).

Bibliographie

- BATIANA A., 1995.** Problématique d'une politique linguistique : le cas du Burkina Faso, non publié, 11 p.
- BATIANA A., 2002.** Evaluation des écoles satellites, UNICEF.
- CALVET L. J., 1974.** Linguistique et colonialisme, Payot, Paris.
- CALVET L. J., 2001.** Dynamiques langues Africaines / langues partenaires, communication à la consultation africaine, Mission pour l'Académie des langues, Mali, Bamako.
- IRD (2000).** Evaluation des niveaux des élèves des écoles satellites.
- LANGE M. F., 1991.** Le choix des langues enseignées à l'école au Togo : quels enjeux politiques dans CHARMES (Dir) plurilinguisme et développement, p. 480-491.
- MEBA, 1998.** Rapport de l'étude sur la consolidation des écoles satellites pour l'amélioration de l'enseignement de base au Burkina Faso (Evaluation conjointe avec la Banque Mondiale, 51 p.).
- NAPON A., 1994.** L'enseignement du français au Burkina Faso : méthodes et stratégies dans les Annales de l'Université de Ouagadougou, série A, vol VI, p. 23-41.
- NAPON A., 1992.** Etude du français des non lettrés au Burkina Faso, thèse nouveau régime, université de Rouen, 322 p.
- NAPON A., 2001.** La place des langues nationales dans le système éducatif burkinabè, dans les cahiers CERLESHS, Université de Ouagadougou.
- NAPON A., 2001.** Le bilinguisme de transfert langues nationales / français dans les écoles satellites au Burkina Faso, rapport d'étude.
- NIKIEMA N., 1993.** Les langues nationales et intérêts de classe au Burkina Faso dans les actes du colloque, IPB, p. 131-144.
- OUEDRAOGO M., 2002.** L'utilisation des langues africaines dans les systèmes éducatifs en Afrique (pour que les langues africaines prennent les chemins de l'école), non publié.

Étude comparative des écoles satellites 1999-2002

André BATIANA*

Introduction

Les écoles satellites, partie intégrante de l'école classique, ont été créées au Burkina Faso en 1995 par le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA) avec l'appui de l'UNICEF. D'après le « Document du projet » de la Direction des études et de la planification (DEP, 1995), cinq objectifs leur étaient assignés : augmenter la couverture scolaire ; réduire les disparités régionales ; réduire les disparités entre les sexes ; rapprocher les écoles des domiciles ; améliorer la qualité de l'enseignement. L'originalité du projet résidait surtout dans ce dernier volet qui devait consister en ce que l'enseignement allait se faire dans les langues nationales les deux premières années, avec introduction progressive du français.

Les écoles satellites (ES) sont une expérimentation éducative qui, dans les objectifs de départ, devrait donner jour à la « nouvelle école burkinabé de demain ». De plus, elles sont en pleine croissance numérique. Au départ, 9 provinces abritaient 31 écoles satellites qui enseignaient dans 5 langues nationales. En 2002, ce sont plus de 210 écoles satellites qui emploient 7 langues dans 18 provinces. La majeure partie de ces écoles se situe en milieu rural ou périurbain. Les écoles satellites devaient, dans les principes fondateurs du projet écoles satellites/centres d'éducation de base non formelle, faire l'objet d'un suivi-évaluation permanent. Mais, au vu de l'enjeu qu'elles représentent, celles-ci ont naturellement intégré la réflexion du public (les parents comme les éducateurs et les chercheurs).

Dans ce contexte, plusieurs travaux ont été réalisés : enquête menée en 1998 par BARRETEAU, MÉTAYER et YARO A. ; évaluation en 1998 par une équipe du MEBA (BARRY/TRAORÉ *et al.*, 1998) ; étude de YARO Y. en 1999 ; étude de NAPON et BENGALI en 2001, etc. Dans cette logique, une évaluation a été réalisée par BARRETEAU, BATIANA et YARO en juin 1999 (donc en fin d'année scolaire), afin d'élargir les bases de ces études. En mai 2002, dans le cadre des évaluations périodiques prévues par le projet ES/CEBNF et du fait de l'extension des écoles satellites (leur nombre a été multiplié par 7 de 1999 à 2002, où on compte plus de 210 ES), une évaluation a été commanditée par l'UNICEF et conduite par BATIANA et KONÉ avec la participation de YARO A. Les études couvrent ainsi plusieurs années et permettent de disposer de la littérature pour appréhender l'évolution des ES, au moins de 1998 à 2002.

* Maître Assistant, Linguiste à l'Université de Ouagadougou.

Notre objectif ici est de nous pencher sur le thème à travers les années 1999 et 2002 qui sont en fait deux époques différentes marquant la brève histoire des écoles satellites.

Pour ce faire, nous nous appuyons sur l'évaluation des niveaux des élèves des écoles satellites (BARRETEAU, BATIANA et YARO, 1999) et sur l'évaluation des performances des élèves des écoles satellites (BATIANA et KONÉ, 2002).

En 1999, l'étude s'est fondée sur la totalité des écoles satellites (ES) ayant des classes de CE1 (31 écoles) et sur les « écoles-mères » (EM) correspondantes (25 écoles ont répondu aux questionnaires).

Nous avons utilisé le même questionnaire que celui du MEBA. Les items couvraient les connaissances en orthographe, vocabulaire, grammaire, conjugaison, arithmétique, géométrie et système métrique, autrement dit les outils d'apprentissage essentiels de français et de mathématique. C'est pour cela que nous l'avons appelé test général (TG). Cette étude s'était donné le principe de ne pas opérer de sélection parmi les écoles satellites, de manière à confirmer ou à infirmer l'évaluation précédente du MEBA dont les résultats paraissaient quelque peu surprenants. Cette recherche portait exclusivement sur les classes du CE1 qui représentaient le niveau terminal des écoles satellites, les élèves devant, théoriquement, passer dans les « écoles-mères » au CE2. De plus, afin de corroborer les résultats, nous avons analysé et comparé les conclusions de ce test général à deux autres séries de données : les résultats d'une étude plus détaillée sur les niveaux de français, basée sur un test de compétence en français (TCF) élaboré par l'équipe de Chaudenson (1997) et que nous avons adapté au niveau du CE1¹ ; un relevé des notes aux compositions trimestrielles. Enfin, un questionnaire adressé aux directeurs d'école visait à inventorier les déterminants des réussites et les causes des échecs. Est-ce que les réussites des uns et les échecs des autres peuvent s'expliquer par des facteurs propres au fonctionnement de ces écoles ? L'objectif final de cette étude était de tirer des conclusions sur la possibilité d'étendre ou non le projet des écoles satellites et dans quelles conditions ou d'apporter des éléments de manière à répondre à la question de l'avenir des écoles satellites.

En 2002, l'étude a porté sur un échantillon de 50 écoles satellites se voulant représentatif au plan linguistique, géographique et chronologique (ouverture en 1995, 1996, 1997, 1998) ; et sur 30 « écoles-mères ».

Comme la précédente, cette deuxième évaluation a utilisé les mêmes démarches d'enquêtes et d'analyse : TG, TCF, notes trimestrielles ; comparaisons des différents résultats. Cependant, les épreuves du test général ont

¹ En nous servant du manuel de lecture en usage.

été changées suivant le niveau d'exécution des programmes dans les CE1 (mais le test reste le même), l'épreuve de production écrite a été supprimée (par choix délibéré) ; enfin, en plus du questionnaire sollicitant l'opinion des directeurs d'école, un autre a été soumis aux APE (Association des parents d'élèves) de l'école classique tout comme aux CV (Comités villageois) des écoles satellites. De façon spécifique, l'étude visait les objectifs suivants : tester le niveau réel des élèves des écoles satellites en mathématiques et en français ; identifier les difficultés rencontrées par les élèves ; identifier les problèmes des enseignants dans l'exercice de leur fonction ; faire des suggestions et recommandations pour l'amélioration du projet « écoles satellites ». À terme, il s'agissait de justifier la poursuite du projet.

À partir de ces deux travaux, nous avons procédé à une analyse comparative de leurs principales conclusions avec l'intention de répondre aux questions suivantes : comment les ES fonctionnent trois années après 1999 ? Y a-t-il des changements ? Les conditions d'enseignement / apprentissage ou les niveaux des élèves sont-ils les mêmes ? Quels sont les facteurs du changement ?

Test général

En 1999, le test général (français et mathématique) a été administré dans 31 écoles satellites (ES) et 25 écoles classiques (EC). Il comportait les épreuves suivantes : dictée, grammaire, conjugaison et vocabulaire, d'une part ; opérations et problème, d'autre part. En 2002, le test général (français et mathématique) a été administré dans 49 écoles satellites (une école ayant fait défection) et 30 écoles classiques. Les résultats ont été ramenés à des moyennes sur dix.

Comparaison entre les matières

Moyennes générales selon les matières en 1999

	Dictée	Gram- maire	Conju- gaison	Voca- bulaire	Opération	Problème	Moyenne générale
Ecoles satellites	5,2	5,4	4,7	5,8	7,6	5,7	5,7
Ecoles classiques	3,5	3,4	2,7	4,3	4,9	2,5	3,5
écarts	1,7	2	2	1,5	2,7	3,2	2,2

Les moyennes générales sont toujours supérieures dans les écoles satellites, quelles que soient les matières. Les écarts les plus forts se situent en mathématiques, l'écart le plus faible apparaissant en vocabulaire et en français. Les écoles satellites obtiennent des moyennes supérieures à 5/10 dans tous les domaines, sauf en conjugaison. En revanche, les écoles classiques n'obtiennent la moyenne générale dans aucun domaine, bien qu'elles s'en approchent pour les opérations (4,9/10). Qu'en est-il trois années plus tard ?

Moyennes générales selon les matières en 2002

	Dictée	Grammaire	Conjugaison	Vocabulaire	Calcul	Moyenne générale
Ecoles satellites	1,8	4,3	3,8	2,7	2,7	3,3
Ecoles classiques	1,5	3,2	2,7	2,5	1,5	2,6
Écarts	0,3	1,1	1,1	0,2	1,2	0,7

En 2002, les opérations et le problème ont été considérés comme une seule matière et regroupés sous l'appellation de « calcul ». En effet, leur distinction ne nous paraissait pas fondamentale. Il apparaît que les moyennes générales, quelles que soient les matières, sont supérieures dans les écoles satellites. Toutefois, bien que les résultats soient en faveur des écoles satellites, celles-ci n'obtiennent dans aucune des disciplines une moyenne supérieure à 5/10. De plus, les écarts ne sont pas très significatifs. Les moyennes en français et en mathématiques, tout comme les pourcentages d'élèves, traduisent les tendances générales.

Moyennes générales en français et en mathématiques en 1999

Dans le tableau ci-dessous, on a regroupé la dictée, la grammaire, la conjugaison et le vocabulaire d'une part sous « français » et les opérations et le problème sous « mathématiques » d'autre part.

	Français	Mathématiques	Total
Ecoles satellites	5,3	6,6	5,7
Ecoles classiques	3,5	3,7	3,5
Écarts	1,8	2,9	2,2

En regroupant les matières de français, d'une part et de mathématiques, d'autre part, on observe que les rapports sont nettement en faveur des écoles satellites. Les différences sont plus nettes en mathématiques.

Moyennes générales en français et en mathématiques en 2002

	Français	Mathématiques	Moyenne générale
Ecoles satellites	3,2	2,7	3,3
Ecoles classiques	2,5	1,5	2,6
Écarts	0,7	1,2	0,7

Les moyennes sont plus élevées en français ou en mathématiques dans les écoles satellites, avec des distances plus manifestes dans le dernier domaine. Néanmoins, la faiblesse des écarts est perceptible.

Pourcentages d'élèves ayant obtenu la moyenne en français et en mathématiques en 1999

	Français	Mathématiques	Moyenne
Ecoles satellites	55,6	75,7	62,2
Ecoles classiques	32,9	44,4	27,1
Écarts	22,7	31,3	35,1

Il ressort de ce tableau les résultats suivants :

- les écoles satellites présentent toujours de meilleurs résultats que les écoles classiques ;
- les résultats en mathématiques sont meilleurs qu'en français ;
- dans les écoles satellites, les résultats sont excellents en mathématiques et passables en français ;
- dans les écoles classiques, les résultats sont faibles en mathématiques et médiocres en français.

Pourcentages d'élèves ayant obtenu la moyenne en français et en mathématiques en 2002

	Français	Mathématiques	Moyenne
Ecoles satellites	31,4	23,2	29,6
Ecoles classiques	22,3	4,4	18,7
Écarts	9,1	18,8	10,9

Le tableau indique que :

- les écoles satellites présentent toujours de meilleurs résultats que les écoles classiques ;
- les résultats en français sont meilleurs qu'en mathématiques ;
- dans les écoles satellites, les résultats en français sont passables et médiocres en mathématiques ;
- dans les écoles classiques, les résultats en français sont médiocres et nuls en mathématiques.

On constate, à partir des résultats des évaluations, que les niveaux par matière ou les moyennes générales dans les ES ou dans les écoles classiques se sont amenuisés en trois ans. Bien que les écoles satellites affichent toujours des scores supérieurs, ce sont elles qui présentent les plus fortes baisses en français et en mathématiques, comme le témoigne la chute des écarts par matière. La chute des moyennes générales est de 2,4 pour les ES contre 0,9 pour les écoles classiques, ce qui implique une réduction de l'écart entre les deux types d'écoles de 2,2 à 0,7. Comme nous le verrons plus loin, cette situation s'expliquerait par des facteurs matériels et structurels.

Si les résultats au test général sont à eux seuls révélateurs, ils ne permettent pas de mesurer la compétence des enfants en français. C'est pour cette raison que la comparaison des deux types d'école s'est aussi étendue à cet aspect.

Test de compétence en français

En 1999, ce test a été administré dans quatre écoles satellites et dans les quatre « écoles-mères » correspondantes, à raison de dix élèves par classe, un échantillon qui se voulait représentatif du niveau de la classe. En 2002, ce même échantillon a été prélevé dans les classes de 49 écoles satellites et 26 écoles classiques. Le test a porté sur la compréhension orale (CO), la production orale (PO), la compréhension écrite (CE) et, en 1999 la production écrite (PE).

Moyennes obtenues aux différentes parties du test

Moyennes générales en 1999

	CO	PO	CE	PE	Moyenne
Écoles satellites	6,7	3,1	2,1	4,4	4,1
Écoles classiques	6,9	3,1	1,2	3,8	3,8

Dans l'ensemble, les moyennes se révèlent faibles (4,1/10 pour les écoles satellites et 3,8/10 pour les écoles classiques) à l'exception des résultats au test de compréhension orale (où les questions étaient certainement plus à la portée des élèves). La moyenne générale est légèrement inférieure pour les écoles classiques. Des différences entre écoles satellites et écoles classiques apparaissent surtout à l'écrit où les écoles satellites ont de meilleurs résultats.

Moyennes générales selon les domaines en 2002

	CO	PO	CE	Moyenne
Ecoles satellites	6,3	3,7	3,2	4,4
Ecoles classiques	7,5	5,5	4,9	6
Écarts	1,2	1,8	1,7	1,6

Il faut tout d'abord noter que dans le tableau ci-dessus ne figurent pas les moyennes en production écrite (PE). Cela est dû au fait que le test n'ayant pas été bien administré par les enseignants dans toutes les écoles concernées, les données n'étaient pas exploitables. On constate cependant que ces synthèses montrent, contrairement à 1999, l'avance des écoles classiques sur les écoles satellites. Dans les deux types d'écoles, on remarque que la compréhension orale dépasse la moyenne de 5/10, même si les écoles classiques ont obtenu une moyenne nettement supérieure aux écoles satellites.

Moyennes générales oral/écrit par type d'écoles en 1999

	Oral	Écrit	Moyenne
Écoles satellites	4,9	3,2	4,1
Écoles classiques	5	2,5	3,8

La tendance générale qui se dégage est que les moyennes sont toujours plus faibles à l'écrit qu'à l'oral. Les différences entre l'oral et l'écrit sont très évidentes dans les écoles classiques.

Moyennes générales oral/écrit par type d'écoles en 2002

	Oral	Écrit	Moyennes
Ecoles satellites	5	3,2	4,4
Ecoles classiques	6,5	4,9	6

La tendance constatée en 1999 se confirme en 2002. Ainsi, on constate que les moyennes sont plus fortes à l'oral qu'à l'écrit. On note cependant que dans l'ensemble les moyennes sont plus élevées en 2002 qu'en 1999.

Moyennes générales en compréhension/production par type d'écoles en 1999

	Compréhension	Production	Moyenne
Ecoles satellites	4,4	3,7	4,1
Ecoles classiques	4,1	3,4	3,8

Les tests de compréhension ont donné de meilleurs résultats que les tests de production. Cette situation est certainement imputable au fait que le français est une langue seconde et que les méthodes d'enseignement ne poussent pas spécialement à la production (surtout dans des contextes « spontanés »). Les écoles satellites obtiennent partout des résultats légèrement supérieurs.

Moyennes générales en compréhension/production par type d'écoles en 2002

	Compréhension	Production	Moyennes
Ecoles satellites	4,8	3,7	4,4
Ecoles classiques	6,2	5,5	6

Les tests de compréhension et de production ont donné de meilleurs résultats dans les écoles classiques que dans les écoles satellites. On compte 17 écoles satellites sur 49 qui ont obtenu une moyenne au moins égale à 5 pour la compréhension et 11 sur 49 pour la production, tandis que 21 écoles classiques sur 26 ont obtenu la moyenne en compréhension et 17 sur 26 en production. D'une manière générale, la compréhension est plus élevée que la production. Les pourcentages qui suivent attestent les tendances.

Pourcentages d'élèves ayant obtenu la moyenne**Pourcentages en 1999**

	CO	PO	CE	PE	Moyenne
Écoles satellites	85	27,5	12,5	42,5	41,9
Écoles classiques	87,5	20	7,5	40	38,7

Les pourcentages de réussite sont excellents uniquement en compréhension orale.

Pourcentages en 2002

	CO	PO	CE	Moyennes
Ecoles satellites	71,7	36,8	27,4	45,3
Ecoles classiques	87,9	63,7	51,2	67,6

Ces synthèses confirment les résultats très similaires aux tableaux des moyennes, car il ressort très nettement que les écoles satellites ont obtenu des résultats plus faibles que les écoles classiques quel que soit l'aspect du test considéré. Par ailleurs, on constate que les compétences des élèves décroissent de la compréhension à la compétence écrite. Contrairement aux tendances observées au test général (TG), trois années après 1999, c'est la situation inverse au test de compréhension en français (TCF). Bien que leurs moyennes générales se soient légèrement améliorées (de 4,1 à 4,4), les écoles satellites demeurent moins performantes que les écoles classiques où les scores se sont beaucoup plus rehaussés (de 3,8 à 6) ; et cela est bien visible par domaine.

On constate dans un premier temps que les résultats se sont améliorés par type de compétence (sauf en CO au niveau des écoles satellites). Ensuite, dans les résultats de 1999, les notes en PE sont meilleures à celles en PO ou en CE. Cela pourrait faire penser que les moyennes des écoles satellites et des écoles classiques auraient été davantage élevées si les performances en PE avaient été évaluées en 2002. Réciproquement, l'absence de la PE aurait limité la hausse des moyennes. Il est donc difficile de trouver une explication (qui serait partielle) à cette croissance globale des moyennes par le fait que les performances en PE n'ont pas été testées dans la seconde étude. Les raisons se trouveraient plutôt ailleurs (comme par exemple le cas où les items de CE venaient d'être vus en classe avec le maître).

Que ce soit le test général ou le test de compétence en français, il s'agit d'évaluations externes. Les résultats obtenus lors de ces tests auraient pu être influencés par le fait que ce ne sont pas les enseignants qui ont composé les items. C'est pour cette raison que l'objectivité de la comparaison

commandait qu'on regarde aussi du côté des évaluations internes, c'est-à-dire celles que chaque maître, en fonction de l'avancement de son programme, organise dans sa classe.

Notes aux compositions trimestrielles

Afin de comparer les résultats obtenus par les élèves dans les évaluations internes effectuées par les maîtres, on a relevé les notes des élèves aux compositions trimestrielles, pour l'année 1998-1999 (sur deux ou trois trimestres selon les cas), puis on a calculé les moyennes générales par école, en les ramenant à dix. Il en a été de même pour la deuxième étude où on a relevé les notes trimestrielles pour l'année scolaire 2001-2002. Selon les cas, on a eu les résultats d'une ou de deux et parfois de trois évaluations trimestrielles. Que ce soit en 1999 ou en 2002, toutes les écoles n'ont malheureusement pas répondu à cette partie de l'enquête, mais on a obtenu des données de la majorité.

Moyennes générales et pourcentages d'élèves ayant obtenu la moyenne en 1999

	Satellites	Classiques
Moyennes	5,5	4,6
Pourcentages	60,2	44,6

A travers ce tableau de synthèse, on constate que les écoles satellites présentent de meilleurs résultats, la comparaison des pourcentages d'élèves ayant la moyenne donnant des écarts plus importants que la comparaison des moyennes générales.

Moyennes générales et pourcentages d'élèves ayant obtenu la moyenne en 2002

	Satellites	Classiques
Moyennes	4,4	4,7
Pourcentages	37,8	46,1

Dans ce tableau de synthèse, on constate que les écoles satellites présentent des résultats inférieurs aux écoles classiques, la comparaison des pourcentages d'élèves ayant obtenu la moyenne donnant des écarts plus importants que celle des moyennes générales.

La baisse du niveau des écoles satellites est ici flagrante. Les notes trimestrielles, jadis favorables aux écoles satellites, le sont maintenant aux écoles classiques. Cela est, a priori, incompréhensible, car les évaluations internes (celles que fait le maître) tiennent généralement compte du niveau réel des élèves. On ne comprendrait donc pas qu'à ces évaluations,

on obtienne des pourcentages très en dessous des 50 %. L'une des explications de cette contre-performance tiendrait à l'absence de motivation des enseignants des écoles satellites qui abandonnent souvent leurs classes.

Synthèse des résultats

Comparaison entre les moyennes et les pourcentages de réussite en 1999

Moyennes	Test gén.	Test Fr.	Notes trim.	Moyennes	Écarts-moyens
Écoles satellites	5,7	4,1	5,5	5,6	0,1
Écoles classiques	3,5	3,8	4,6	3,7	0,6

Pourcentages	Test gén.	Test Fr.	Notes trim.	Moyennes	Écarts-moyens
Écoles satellites	62,2 %	41,9 %	60,2 %	61,2 %	1 %
Écoles classiques	27,1 %	38,7 %	44,6 %	35,8 %	8,8 %

Dans l'ensemble, on observe que les résultats convergent parfaitement, les calculs de pourcentages donnant parfois des écarts plus prononcés (notamment au test général).

Comparaisons entre les moyennes et les pourcentages de réussite en 2002

Moyennes	TG	TCF	TRIM	Moyennes	Écarts-moyens
Écoles satellites	3,3	4,4	4,4	4,0	0,5
Écoles classiques	2,6	6,0	4,7	4,4	1,2

Pourcentages	TG	TCF	TRIM	Moyennes	Écarts-moyens
Écoles satellites	29,6 %	45,3 %	37,8 %	37,6 %	5,3 %
Écoles classiques	18,7 %	67,6 %	46,1 %	44,1 %	17,0 %

Tout comme en 1999, les résultats sont parfaitement convergents. On constate la baisse générale dans les écoles satellites. Quant aux écoles classiques, leurs moyennes et pourcentages en TCF ont connu une hausse remarquable.

Dans la première enquête, les écoles satellites étaient les meilleures et partout. Dans la seconde en revanche, elles ont cédé au TCF comme aux compositions trimestrielles leur place aux écoles classiques. Mais au TG,

elles la maintiennent. Nous avons donc affaire à une évolution complexe frisant le paradoxe. En étant meilleures au TG en 2002, les écoles satellites devaient l'être au TCF (essentiellement oral) tout comme aux évaluations internes classiques. Comment expliquer ou comprendre la situation ? C'est pour cette raison que l'exploration des déterminants s'avère nécessaire.

Déterminants des réussites et des échecs

En vue d'expliquer les résultats, les deux études ont adressé une série de questions aux directeurs d'école. On a voulu avoir ainsi le point de vue des maîtres sur les paramètres qui auraient pu jouer comme facteurs de réussite ou causes d'échec. Les réponses obtenues ont été traitées de la façon suivante : les réponses par oui / non ont été traduites par une simple opposition 1 / 0 ; les autres types de réponses étaient « calibrés » en trois niveaux : 1 / 0,5 / 0. Les totaux ont ensuite été rapportés sur 10. Il est à signaler que, pour l'enquête de 2002, des directeurs d'écoles n'ont pas retourné leurs réponses ou que celles-ci sont arrivées si tard qu'il n'a pas été possible de les prendre en compte dans les analyses.

Dans le tableau suivant, ne sont retenus que les paramètres les plus significatifs (facteurs qui sont particulièrement importants dans chaque type d'école) qui pourraient expliquer les différences entre les écoles satellites et les écoles classiques (sans compter le fait, extrêmement important, que l'enseignement initial se fait dans la langue maternelle).

Déterminants les plus significatifs en 1999

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

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

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

Le facteur de résidence des maîtres dans le village reste à interpréter. Dans les écoles classiques, les maîtres sont rarement originaires du village. Lorsqu'ils bénéficient d'un logement de fonction, ils résident évidemment sur place. Mais ils vivent souvent en communauté fermée, parfois sans essayer d'apprendre la langue locale afin d'avoir des échanges avec la population. En revanche, les enseignants des écoles satellites sont originaires de la région. Ils n'ont pas de logement de fonction, si bien qu'ils n'habitent pas nécessairement tout près de l'école. Malgré cela, même s'ils habitent à quelque distance de l'école, ils ont de meilleurs contacts avec la population.

Déterminants les plus significatifs en 2002

Déterminants	ES	EC	ES-EC
Formation continue ou stages de recyclage ou en 2000-2001	9,8	3,8	6
Effectifs	8,7	4,2	4,5
Nombre de visites du superviseur ou du conseiller en 2000-2002	5,2	1,3	3,9
Manuels de français pour deux élèves	4,8	2,3	2,5
Nombre de réunions du comité ou de l'A.P.E. en 2000-2001	8	6,3	1,7
Accès des écoles au programme	7,9	8,8	-0,9
Manuels de maths pour deux élèves	0,6	2,1	-1,5
Nombre de maîtres habitant dans le village où se trouve l'école	4,6	10	-5,4
Formation initiale	0	7,9	-7,9
Moyennes	5	4,7	0,3

La formation continue des enseignants, les effectifs des élèves relativement réduits, les visites des superviseurs et la régularité des réunions des Comités villageois (CV) constituent les critères déterminants qui font la différence entre les écoles satellites et les écoles classiques.

Quant aux écoles classiques, les facteurs favorables sont l'accès au programme à temps, la formation initiale des maîtres et la disponibilité des manuels de calcul. On pourrait aussi souligner la plus grande stabilité des enseignants qui ont un salaire plus régulier et plus conséquent.

Ces facteurs, bien qu'importants, ne jouent pas tous directement ou nécessairement sur les résultats scolaires des élèves. Prenons les exemples des visites du superviseur ou les effectifs réduits dans les écoles satellites. C'est moins le fait que le superviseur passe dans une école pour prendre les nouvelles des maîtres que celui que cette visite soit une occasion pour corriger les insuffisances ou erreurs dans l'application de la méthodologie et l'avancée régulière du programme qui est pertinent. Nous pensons que les résultats issus de cette évaluation auraient pu être meilleurs si les suivis des superviseurs étaient plus pédagogiques. De même, les effectifs réduits devraient permettre un meilleur encadrement des élèves mais visiblement ce n'est pas le cas.

Dans l'ensemble, les écoles satellites ont conservé la plupart de leurs facteurs favorables les plus significatifs que sont le suivi des superviseurs, la formation continue, les effectifs réduits et la régularité des réunions des comités villageois. En plus, il y a l'utilisation de la langue maternelle et/ou le bilinguisme de transfert et l'implantation des écoles, atout physique gagné pour de bon. On note cependant une légère détérioration de ces facteurs.

La formation continue demeure plus régulière dans les écoles satellites, mais elle semble bien avoir perdu de son efficacité comme l'ont témoigné nombre d'enseignants. Quant à la disponibilité de ces derniers, la situation est inversée telle que de 0,7 comme écart ES-EC, on en est à un écart déficitaire de -0,5. Cet amenuisement de la fréquentation de l'école par les maîtres est le reflet d'un des problèmes essentiels des écoles satellites : celui du « problème du statut des maîtres des écoles satellites et l'irrégularité de leurs intéressements ». C'est une épine qui a émergé avec la « confirmation » des soupçons sur les bons niveaux dans ces centres expérimentaux. Ce problème a commencé à se poser avec acuité à partir de 1999, soit quatre années après leur ouverture. A l'analyse du problème, on dirait qu'en dépit des données (les maîtres des écoles satellites sont des enseignants différents à plusieurs niveaux de ceux du classique) mais aussi des explications et des sensibilisations déployées à l'intention de ces enseignants au début de l'expérimentation, ceux-ci semblaient garder un secret : revendiquer de meilleures conditions d'enseignement dès que l'opinion « officielle » (des responsables notamment) notera leur bonne prestation. Ce problème constitue la véritable « plaie » des écoles satellites qui a assombri bien des facteurs favorables, notamment la motivation et l'assiduité des maîtres ainsi que la portée des réunions des comités villageois. Il a également limité l'effet d'autres, comme la bonne convenance des effectifs, le caractère actif des pratiques didactiques, la langue maternelle et le bilinguisme de transfert.

Quant aux écoles classiques, les atouts les plus distinctifs maintenus sont l'accès au programme à temps, la formation initiale des enseignants, la disponibilité en manuels (de calcul) et la résidence des maîtres dans le

village (même si cela est d'effet limité). Du fait de la baisse de la disponibilité des maîtres des écoles satellites, la plus grande stabilité des enseignants apparaît maintenant comme un avantage nouveau. Il n'y a donc pas de pertes identifiables dans le classique.

S'il ne fait pas de doute que les déterminants de réussite jouent un rôle important dans les résultats scolaires, leur mise en corrélation avec les résultats obtenus au test général permet de mettre davantage en évidence leur impact.

Déterminants de réussite et résultats au test général

Afin d'approfondir l'étude des corrélations, nous avons sélectionné, d'une part, les cinq « meilleures » écoles (désignées par la lettre A) et, d'autre part, les cinq « moins performantes » (désignées par B) des deux types d'écoles. Les tableaux suivants présentent des synthèses.

Comparaison entre les classes présentant de bons ou de mauvais résultats en 1999

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

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

Comparaison entre les classes présentant de bons ou de mauvais résultats en 2002

	Test général	Déterminants
Satellites A	6,4	7,1
Classiques A	3,9	6,4
Satellites B	0	5
Classiques B	1	6

Tout comme en 1999, on constate que globalement il y a une corrélation entre les déterminants de réussite et les résultats au test général, même si les rapports ne l'affichent pas de manière très frappante. Toutefois, l'impact de facteurs extérieurs sur la réussite scolaire est bien attesté.

Réponses ouvertes aux facteurs de réussite et d'échecs

Les directeurs des écoles étaient invités à expliquer, dans un texte libre, quels étaient, selon eux, les facteurs de réussite et les causes des échecs dans leur établissement. Les facteurs de réussite (R) et les causes des échecs (E) étant les deux faces de la même médaille, les tableaux suivants regroupent les arguments, de manière à les comparer dans leur totalité (T), entre les écoles satellites et les écoles classiques. Les tableaux sont ordonnés en fonction des différences entre les totaux des écoles satellites et des écoles classiques (S-C).

Comparaison entre les facteurs de réussites et les causes des échecs en 1999

Déterminants	Satellites			Classiques			S-C
	R	E	T	R	E	T	
Conditions de vie des enseignants	7	19	26	0	0	0	26
Documents et matériel	7	20	27	3	14	17	10
Cantine	4	3	7	1	0	1	6
Formation des maîtres	2	8	10	6	1	7	3
Réticences des parents pour le système	0	2	2	0	0	0	2
Effectifs	1	0	1	0	0	0	1
Logement	1	0	1	0	0	0	1
Niveau des élèves	1	0	1	0	0	0	1
Intégration du maître dans le milieu	1	0	1	0	0	0	1
Système d'enseignement	2	3	5	3	2	5	0
Manque d'information	0	0	0	0	1	1	-1
Départs d'enseignants	0	0	0	0	1	1	-1
Suivi et appui des encadreurs	3	0	3	3	2	5	-2
Distance	3	3	6	3	5	8	-2
Conditions de vie des élèves	0	4	4	1	2	3	-2
Conditions de vie des parents	0	0	0	0	2	2	-2
Motivation des élèves	7	0	7	5	5	10	-3
Motivation des enseignants	11	0	11	16	0	16	-5
Fréquentation scolaire	2	5	7	8	7	15	-8
Collaboration des parents	2	5	7	10	12	22	-15

Si l'on examine les écarts entre les écoles satellites et les écoles classiques, il apparaît très clairement que les préoccupations majeures des écoles satellites sont les conditions de vie des enseignants et la formation des maîtres ; vient ensuite le manque de documents et de matériel.

Pour simplifier, on peut dire que ce sont des problèmes structurels et matériels qui se posent surtout dans les écoles satellites. Quant aux écoles classiques, les principaux sujets de préoccupation sont le manque de collaboration des parents, les problèmes de fréquentation scolaire et la motivation des enseignants, soit plutôt des problèmes d'ordre relationnel.

Comparaison entre les facteurs de réussite et les causes des échecs en 2002

Déterminants communs

Déterminants	ES			EC			ES-EC
	R	E	T	R	E	T	
Mise à disposition de documents, manuels, matériel ; équipement des élèves, équipement des écoles	24	16	40	6	12	18	22
Infrastructures	5	24	29	6	4	10	19
Motivation des enseignants	11	17	28	8	2	10	18
Formation des enseignants	7	16	23	2	5	7	16
Fréquentation de l'école	7	9	16	2	2	4	12
Environnement physique	2	7	9	2	1	3	6
Alimentation	3	15	18	11	2	13	5
Motivation des élèves	7	0	7	3	0	3	4
Santé des élèves	0	3	3	0	1	1	2
Activités extra-scolaires	0	2	2	0	1	1	1
Pratiques didactiques ²	5	1	6	9	4	13	-7

Selon les écarts qui résultent de cette comparaison, il apparaît très clairement qu'en 2002 les préoccupations majeures des écoles satellites sont la disponibilité en manuels et l'équipement des élèves et des écoles. Vient ensuite le manque d'infrastructures (bâtiments inachevés, logements des enseignants). La motivation des enseignants vient en troisième position, suivie de la formation. Ce qui préoccupe le plus les écoles classiques, c'est l'inadaptation des pratiques didactiques.

En somme, les mêmes problèmes d'ordre structurel et matériel persistent dans les écoles satellites, mais avec une détérioration de la motivation des enseignants. En effet, avant, malgré les mauvaises conditions d'enseignement, les enseignants étaient motivés : la motivation a été citée uniquement comme facteur de réussite à l'époque. Quant aux écoles classiques, les problèmes relationnels n'ont pas disparu, mais les enseignants sont aujourd'hui plus sensibles aux difficultés didactiques.

² Portent sur le respect des méthodologies et des programmes. En tant que raisons d'échec, il s'agit de : difficultés dans l'exécution des programmes, concrétisation des leçons difficiles à assurer, élèves passifs...

Conclusion

La comparaison des deux évaluations est édifiante à plusieurs titres. Dans un premier temps, on peut constater que dans l'ensemble les résultats dans les écoles satellites sont plus satisfaisants que dans les écoles classiques. Les atouts de cette innovation pédagogique tiennent en trois facteurs principaux : l'utilisation de la langue première de l'enfant dans les premières années de sa scolarisation, le fait que l'enseignant soit issu du même milieu que l'enfant et la fréquence élevée du suivi pédagogique par les superviseurs.

En ce qui concerne l'utilisation des langues nationales à l'école, beaucoup de pédagogues et de chercheurs ont attiré l'attention sur l'inadaptation de l'école en Afrique noire du fait de l'utilisation des langues étrangères comme langues de la scolarisation. Très peu de pays ont osé faire le pas en raison de l'opposition des intellectuels. Aux arguments qui prouvent qu'un enfant apprend mieux et plus facilement dans sa langue, on a toujours brandi l'épouvantail de la multiplicité des langues, avec comme corollaire la menace d'une remise en cause de l'unité nationale. L'expérience des écoles satellites vient une fois de plus donner raison à ceux qui veulent une école intégrée au milieu.

Le fait que l'enseignant soit issu du milieu où l'école est implantée est un facteur favorisant. En effet, cela a une incidence importante sur le développement intellectuel et psycho-affectif de l'enfant. Il le connaît et ses parents le connaissent. C'est différent d'avec les maîtres des écoles classiques qui, bien qu'ils vivent dans le village, n'ont généralement pas de contact avec la population. De même, l'enseignant se sent investi d'une mission, car les enfants sont perçus plus comme des petits frères ou des neveux que comme de simples écoliers. Enfin, le suivi pédagogique a ceci d'important que sa régularité permet de corriger, quand cela est nécessaire, les erreurs des maîtres tout en constituant une formation permanente et un encouragement pour eux.

Dans un second temps, l'arbre ne devrait pas cacher la forêt. En trois ans on a pu remarquer une baisse des performances des écoles satellites. Cela se produit alors que cette expérimentation bénéficie encore du soutien financier et matériel de l'UNICEF. On peut craindre que, si ce soutien venait à cesser, les écoles satellites ne connaissent d'énormes difficultés qui pourraient compromettre jusqu'à leur existence. Cela pourrait servir d'argument à ceux qui ne croient pas en la capacité des langues nationales à véhiculer le savoir scientifique pour justifier leur réticence à ce système d'éducation.

Or, en parcourant les déterminants, le facteur linguistique a été cité aussi bien par les enseignants que par les parents comme positif. La méthode bilingue n'est donc pas en cause. Les causes des difficultés sont d'autres

ordres (structurel et matériel). Il n'y a donc pas lieu de se tromper de sujet. L'espoir est permis pour peu que la volonté politique soit du côté de la recherche des vraies solutions aux problèmes du système éducatif.

Références bibliographiques

BARRETEAU Daniel avec coll. Laura LEMÉTAYER et Anselme YARO, 1998. « Système éducatif et multilinguisme au Burkina Faso : des innovations durables ? », *Système éducatif et multilinguisme au Burkina Faso. Recueil d'articles*, Ouagadougou : IRD, p. 55-73.

BARRETEAU Daniel, YARO Yacouba, 1997. *Lecture des statistiques scolaires du Burkina Faso, Année 1994-1995*, Ouagadougou : Orstom-UERD, Les études et documents de l'UERD n° 2, 95 p.

BARRETEAU Daniel, BATIANA André, YARO Anselme, 1999. « Evaluation des niveaux des élèves des écoles satellites » ; IRD – Université de Ouagadougou ; Atelier de Recherche sur l'Éducation au Burkina Faso, 48 p.

BARRY/TRAORÉ Micheline et al., 1998. *Rapport de l'étude sur la consolidation des écoles satellites pour l'amélioration de l'enseignement de base au Burkina Faso*, Ouagadougou : MEBA, UNICEF, Banque Mondiale, 66 p. multigr.

BATIANA André, KONE Batiémoko, 2002. « Evaluation des performances des élèves des écoles satellites » ; Rapport , DRDP – UNICEF Ouagadougou, 90 p.

CHAUDENSON Robert (dir.), 1997. « L'évaluation des compétences en français. Le test d'Abidjan », Paris : Didier Erudition, 206 p.

Direction des études et de la planification, 1995. « Projet Écoles satellites et Centres d'éducation de base non formelle, Document du projet », Ouagadougou : Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation de masse, 61 p.

Direction des études et de la planification, 1996. « Projet Écoles satellites et Centres d'éducation de base non formelle (ES/CEBNF) », *Rapport d'exécution*, Ouagadougou : Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation, 40 p.

Direction des études et de la planification, 1999. « Statistiques scolaires 1998/1999 », Ouagadougou : Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (avec le concours du Projet Coopération française d'appui à l'enseignement de base), 314 p.

LEMÉTAYER Laura, 1999. *Le français au Burkina Faso : Évaluation des compétences en français des scolaires*, Université Paris V, René Descartes, La Sorbonne, Mém. DEA, 74 p.

NAPON Abou et BENGALI Marcelline, 2001. *Étude sur le bilinguisme de transfert langue nationale/français dans les écoles satellites au Burkina Faso*, Rapport, UNICEF/Burkina, Ouagadougou, 110 p.

YARO Yacouba, 1999. « « Écoles Satellites » et « Centres d'Éducation de Base non Formelle » dans le processus de décentralisation au Burkina Faso : Innovations pédagogiques et enjeux de développement », *Les enjeux de l'éducation et des savoirs au Sud* (E. Gérard éd.), Bondy : IRD (Les Cahiers ARES n° 1), p. 75-84.

Conclusion générale

Maxime COMPAORÉ*, Marc PILON**

Dans le prolongement du colloque de 2002, ces « regards pluriels » portés par les chercheurs sur la question éducative au Burkina Faso témoignent tout d'abord de l'existence d'une réelle dynamique de recherche en éducation dans ce pays. Sans prétendre fournir un état des lieux complet de l'éducation au Burkina Faso, ni un bilan exhaustif de la recherche dans ce domaine, le présent ouvrage, à travers les éclairages qu'il apporte, montre à la fois l'intérêt et la nécessité d'une recherche en éducation qui soit résolument pluridisciplinaire et diversifiée tant sur le plan méthodologique que thématique, qui s'intéresse tout autant aux politiques éducatives, qu'au fonctionnement du système éducatif lui-même et aux facteurs influant sur la demande d'éducation.

Parmi les enseignements tirés de cet ouvrage, on peut retenir :

- le phénomène de la sous-scolarisation des filles qui tient pour partie à la pratique du confiage à des fins non scolaire et aux représentations sur leurs statut et rôle au sein de la société ;
- l'aggravation du travail des enfants, glissant vers des formes d'exploitation et de trafic qui pèse très négativement sur leur scolarisation ;
- l'impact spécifique du VIH/sida, tant au niveau des enseignants que des élèves ;
- la précarité du niveau de vie des ménages qui pose très clairement le problème de la pauvreté ;
- le rôle des caractéristiques socio-culturelles des parents et l'importance des représentations ;
- les fortes disparités intra-urbaines en matière de scolarisation qui posent notamment le problème d'une privatisation croissante de l'éducation ;
- l'insuffisance quantitative et qualitative de l'offre scolaire ;
- les problèmes de la mesure du niveau d'alphabétisation, de l'évaluation des actions et du maintien des acquis ;
- la question de l'environnement lettré, posant le problème de l'accès aux écrits (tant en termes de coût que de disponibilité) et de la place spécifique de la production littéraire nationale et des langues nationales ;
- enfin, la question centrale de la finalité de l'éducation.

* Historien, INSS/CNRST, Chargé de recherche

** Démographe, IRD, Directeur de recherche

Sur la base des débats tenus lors du colloque de 2002 et des travaux de recherche présentés dans cet ouvrage, un certain nombre de thématiques restent à aborder ou à approfondir, en regard des enjeux de l'éducation du Burkina Faso ; et particulièrement des objectifs du Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB). On peut ainsi retenir les points suivants :

- *le fonctionnement et le rendement des classes à double flux* : afin de vérifier si cette méthode pédagogique a des raisons d'être tant décriée ; et si c'est le cas, fournir aux décideurs des données leur permettant de prendre les mesures qui s'imposent. Les classes multigrades devraient aussi être évaluées pour fournir une base potentielle permettant la mise en œuvre éventuelle de formations en vue d'une amélioration de la pédagogie ;
- *l'enseignement privé*, qu'il soit primaire ou secondaire, étant donné que la tendance politique est à vouloir le développer : évaluer son rendement, son efficacité (et à quel prix) et les répercussions sur la démocratisation du système, en regard du processus de privatisation de l'éducation en milieu urbain ;
- *la situation des enseignants* : apporter plus d'informations sur les salaires des enseignants, les pratiques pédagogiques, les conditions de logement, les problèmes d'absence, etc. et apprécier leur impact sur les résultats scolaires ;
- *la mauvaise gestion et la corruption* dans le domaine de l'éducation : des organismes comme le RENLAC fournissent certaines données, mais il faudrait les approfondir. Sachant que la corruption concerne autant les acteurs de l'offre et de la demande scolaire, elle correspond donc à un phénomène d'une grande ampleur qu'il convient d'observer ;
- *la demande d'éducation* : si des études de plus en plus nombreuses prennent en compte cette question, il convient de creuser ce thème, notamment en ce qui concerne le financement de la scolarisation par les parents qui se voient de plus en plus sollicités, surtout à partir du secondaire. Les familles sont-elles en mesure d'assumer ce financement, alors que la pauvreté et la vulnérabilité s'accroissent ?
- *les enseignements secondaire et supérieur* : l'enseignement technique et professionnel mériterait une attention particulière au moment où la professionnalisation de l'éducation est souhaitée par bon nombre d'acteurs de l'éducation ;
- *l'alphabétisation des adultes* : son utilité, son efficacité, sa portée, son harmonisation. Plus généralement, la question des langues nationales apparaît comme un thème pertinent de recherche qui pose une question de fond sur l'éducation et le système éducatif, sur l'intégration de l'école à son milieu. Pour cela, il est donc important de questionner le rôle de la

littérature burkinabé et de son insertion dans les programmes scolaires, comme celui de l'environnement lettré et de l'accès à l'écrit pour les scolarisés ou ceux qui sont passés par l'école. Ces thèmes interrogent la culture de l'écrit et son poids au sein de la société burkinabé dans son ensemble ;

- *L'impact des problèmes de santé* : outre les terribles conséquences du VIH/sida sur le système éducatif et sur la demande scolaire, il apparaît nécessaire d'appréhender l'impact des problèmes de santé en général, tant au niveau des élèves que de la famille sur la scolarisation et ce, particulièrement dans un contexte de pauvreté ;
- « l'après école » : que deviennent les enfants qui ont été scolarisés et qui ne le sont plus (qu'ils aient arrêté leurs études ou qu'ils les aient achevées) ? Quels sont les acquis, pour quelles utilisations du savoir scolaire et pour quels débouchés ? Quel devenir pour les « recalés » de l'entrée au secondaire, qui deviennent de plus en plus nombreux avec le PDDEB ?

Au Burkina Faso, comme ailleurs, la recherche en éducation n'est pas un luxe, elle est une nécessité. Afin d'être mieux à même de faire face aux différents défis de l'éducation, d'une part les décideurs doivent donner à la recherche les moyens, humains et financiers, à la hauteur des enjeux ; d'autre part les chercheurs en éducation auraient tout intérêt à trouver les voies et moyens de définir une véritable politique de recherche en éducation et de diffusion des résultats de leurs travaux. Il convient aussi de s'interroger sur la place de la recherche et la position du chercheur : son rôle est-il simplement de constater la situation ? Il semble au contraire que l'engagement de la recherche soit indispensable. Elle doit donc pouvoir s'exprimer et être entendue, même si ce qu'elle dit n'est pas toujours facile à entendre. Elle nécessite donc d'être à la fois rigoureuse et indépendante.



