



UNIVERSITÉ DE OUAGADOUGOU

UFR / SH

UNITÉ D'ENSEIGNEMENT ET DE RECHERCHE EN DÉMOGRAPHIE

(UERD)

**ÉTUDE EXPLORATOIRE
DE L'OFFRE ET DE LA DEMANDE D'ÉDUCATION
À OUAGADOUGOU**

par

Stéphanie BAUX, Idrissa KABORE, Komla LOKPO, Marc PILON

Étude coordonnée par Marc PILON

Avril 2002

SOMMAIRE

| | |
|--|-----------|
| AVANT PROPOS | 5 |
| ABREVIATIONS..... | 9 |
| I. PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE | 11 |
| 1. CONTEXTE ET OBJECTIFS | 12 |
| 1.1. Le contexte | 12 |
| 1.2. Objectifs de l'étude..... | 13 |
| 2. MÉTHODOLOGIE..... | 14 |
| 2.1. Les approches quantitatives..... | 14 |
| 2.2. Les approches qualitatives..... | 14 |
| 2.2.1. Les personnes enquêtées et les techniques de collectes de données du côté de l'offre | 15 |
| 2.2.2. Les personnes enquêtées et les techniques de collectes de données du côté de la demande | 17 |
| II. LA POPULATION DE OUAGADOUGOU EN 1996..... | 19 |
| 1. CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES | 20 |
| 2. LES MÉNAGES | 22 |
| 3. LES CONDITIONS D'HABITAT | 24 |
| 4. LES DISPARITÉS SPATIALES (SELON LES SECTEURS) | 25 |
| III. L'OFFRE SCOLAIRE AU PRIMAIRE À OUAGADOUGOU : ÉTAT DES LIEUX | 31 |
| 1. L'APPROCHE QUANTITATIVE | 32 |
| 1.1. Une diversification croissante de l'offre scolaire | 32 |
| 1.2. Les disparités spatiales | 35 |
| 1.3. Les installations | 36 |
| 1.4. Fonctionnement et efficacité du système scolaire | 37 |
| 1.4.1. L'âge des nouveaux entrants..... | 37 |
| 1.4.2. L'encadrement pédagogique | 38 |
| 1.4.3. Le rendement scolaire | 38 |
| 1.5. Quelques caractéristiques des élèves..... | 40 |
| 2. L'APPROCHE QUALITATIVE | 45 |
| 2.1. Vision d'ensemble du système à partir des deux quartiers étudiés..... | 45 |
| 2.1.1. Les infrastructures | 46 |
| 2.1.2. Le matériel pédagogique | 47 |
| 2.1.3. Les enseignants | 50 |
| 2.1.3.1. Formation et qualification..... | 50 |
| 2.1.3.2. Les salaires | 51 |
| 2.1.3.3. Pluriactivité et absentéisme | 52 |
| 2.1.3.4. Les femmes enseignantes | 53 |
| 2.1.3.5. La motivation des enseignants..... | 54 |
| 2.2. La privatisation de l'éducation | 55 |
| 2.2.1. Les transformations du paysage scolaire induites par cette privatisation..... | 56 |
| 2.2.1.1. Le système public discrédité par le double flux | 56 |
| 2.2.1.2. Face au discrédit du public, le système privé progresse | 57 |

| | |
|---|-----------|
| 2.2.1.3. Le changement d'attitude des parents..... | 59 |
| 2.2.2. Les conséquences possibles de cette transformation..... | 60 |
| 2.2.2.1. Les risques induits de cette transformation sur les iniquités..... | 60 |
| 2.2.2.2. Conséquences sur le système éducatif..... | 61 |
| 2.3. Les différents acteurs de l'offre d'éducation à Ouagadougou..... | 63 |
| 2.3.1. Présentation générale : les différents acteurs de l'offre scolaire à Ouagadougou à partir des données de l'enquête exploratoire..... | 63 |
| 2.3.2. Le financement de l'éducation : une pénurie de moyen à Ouagadougou..... | 64 |
| 2.3.3. La prise de décision et la diffusion des informations..... | 68 |
| 2.3.3.1. Les décideurs : Le MEBA et les PTF..... | 68 |
| 2.3.3.2. Les intermédiaires : la DPEBA, la DREBA et l'inspection..... | 69 |
| 2.3.3.3. Les forces de contestation et groupes de pression : certaines ONG , les syndicats et les communautés religieuses..... | 70 |
| 2.3.3.4. Le pouvoir de décision des écoles..... | 70 |
| 2.3.3.5. Les APE et les parents d'élèves..... | 72 |
| IV. LA DEMANDE D'ÉDUCATION À OUAGADOUGOU..... | 74 |
| 1. LES MESURES DU NIVEAU ET DES DISPARITÉS DE SCOLARISATION AU PRIMAIRE..... | 75 |
| 1.1. Quel est le niveau de la scolarisation dans la capitale ?..... | 75 |
| 1.2. Les inégalités dans la fréquentation scolaire des 7-12 ans..... | 77 |
| 1.2.1. Sexe et statut familial de enfants..... | 77 |
| 1.2.2. Des caractéristiques des chefs de ménage..... | 80 |
| 1.3. Les disparités spatiales..... | 83 |
| 1.4. Les « exclus » du système scolaire..... | 85 |
| 2. LES PRATIQUES SCOLAIRES DES FAMILLES : APPROCHE QUALITATIVE..... | 86 |
| 2.1. A Ouagadougou, des stratégies familiales en matière de scolarisation diversifiées..... | 86 |
| 2.2. Les déterminants de la diversité des stratégies en matière de scolarisation..... | 87 |
| 2.2.1. L'influence du champ scolaire (institutions, politiques et acteurs de l'offre scolaire) sur les stratégies familiales..... | 87 |
| 2.2.2. Le niveau de vie des ménages et la profession du chef de ménage..... | 88 |
| 2.2.3. La taille du ménage..... | 89 |
| 2.2.4. Le passé scolaire et le niveau d'instruction des parents..... | 90 |
| 2.2.5. La place de l'enfant dans le ménage..... | 91 |
| 2.2.5.1. Le sexe de l'enfant..... | 91 |
| 2.2.5.2. La spécificité des enfants confiés..... | 92 |
| 2.2.6. La religion..... | 93 |
| 2.3. Les facteurs concourant au maintien à l'école et à la réussite scolaire..... | 94 |
| 2.3.1. Le niveau de vie des ménages..... | 94 |
| 2.3.1.1. Les revenus des parents..... | 94 |
| 2.3.1.2. Les conditions de vie, de travail et le matériel scolaire..... | 96 |
| 2.3.2. Le niveau d'instruction des parents et des frères et sœurs..... | 97 |
| 2.3.3. La place de l'enfant dans le ménage..... | 98 |
| 2.3.3.1. Les enfants confiés..... | 99 |
| 2.3.3.2. Le rang de naissance..... | 100 |
| 2.3.3.3. Le sexe de l'enfant..... | 101 |
| 2.3.4. Les activités extra-scolaires..... | 103 |

| | |
|--|------------|
| 2.3.5. La distance parcourue et l'établissement fréquenté | 104 |
| 2.3.6. La santé de l'enfant | 105 |
| 2.3.6.1. La santé physique | 105 |
| 2.3.6.2. Le facteur psychologique..... | 106 |
| V. LES RAPPORTS ENTRE LES FAMILLES ET L'ECOLE..... | 108 |
| 1. LES RAPPORTS ENTRE LES FAMILLES ET L'ECOLE : ANALYSE DES DISCOURS DES DIFFERENTS ACTEURS DE L'EDUCATION..... | 109 |
| 1.1. Les discours sur l'école à Ouagadougou | 109 |
| 1.2. Le discours sur le fonctionnement des APE | 112 |
| 1.2.1. Les fortes critiques des écoles : des APE très peu dynamiques, inefficaces et donc inutiles | 112 |
| 1.2.2. Le discours des APE sur elles-mêmes : Une absence d'autocritique par les APE..... | 114 |
| 1.2.3. Une désapprobation totale des familles : des APE, auxiliaires dévouées de l'administration des écoles : une analyse des discours des hommes en groupe..... | 114 |
| 1.3. Les discours sur la demande d'éducation | 115 |
| 1.3.1. Le discours des acteurs de l'offre et les membres du bureau des APE : discours mêlé de compassion et de fortes critiques..... | 115 |
| 1.3.2. Le discours de la demande sur elle-même : Le comportement des familles vu par elles-mêmes..... | 116 |
| 1.3.2.1. Discours des hommes sur leurs pratiques scolaires | 116 |
| 1.3.2.2. Discours des femmes et leur implication dans la scolarité des enfants | 117 |
| 2. LES REPRESENTATIONS DE L'ECOLE PAR LES DIFFERENTS ACTEURS DE L'EDUCATION..... | 119 |
| 2.1. Le rôle de l'école et son importance..... | 119 |
| 2.1.1. Le rôle et les fonctions de l'école..... | 119 |
| 2.1.2. L'éducation scolaire: une formation professionnelle ? | 120 |
| 2.1.3. La scolarisation des filles | 121 |
| 2.2. Les valeurs de l'école et celles de la famille et de la société burkinabé..... | 122 |
| 3. DES CONCLUSIONS... AUX RECOMMANDATIONS | 124 |
| ANNEXES | 133 |
| Compte rendu de l'Atelier de travail du 7 février 2002..... | 134 |
| Guide d'entretien auprès des ménages..... | 157 |
| Guide d'entretien auprès des enfants..... | 163 |
| Guide d'entretien pour le <i>focus group</i> enfants..... | 164 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|--|----|
| FIGURE 1 : RÉPARTITION DE LA POPULATION RÉSIDENTE PAR GROUPE D'ÂGES, OUAGADOUGOU, 1996. | 20 |
| FIGURE 2 : RAPPORT DE FÉMINITÉ DE LA POPULATION RÉSIDENTE PAR GROUPE D'ÂGES, OUAGADOUGOU, RECENSEMENT DE 1996. | 21 |
| FIGURE 3 : RÉPARTITION DE LA POPULATION DES 30 SECTEURS PAR GROUPES D'ÂGES ; OUAGADOUGOU, RECENSEMENT DE 1996. | 27 |
| FIGURE 4 : ÉVOLUTION DU NOMBRE D'ÉCOLES ET DE SALLES DE CLASSE, DE 1997 À 2001; OUAGADOUGOU. | 33 |
| FIGURE 5 : ÉVOLUTION DES TYPES D'ÉCOLES PRIVÉES, DE 1997 À 2001; OUAGADOUGOU. | 34 |
| FIGURE 6 : ÉVOLUTION DES EFFECTIFS D'ÉLÈVES, DE 1997 À 2001 ; OUAGADOUGOU..... | 34 |
| FIGURE 7 : RÉPARTITION PAR SECTEUR DES ÉCOLES ET DE L'EFFECTIF TOTAL DES ENFANTS ÂGÉS DE 7-12 ANS DE OUAGADOUGOU, EN 2001..... | 35 |
| FIGURE 8 : RÉPARTITION DES ÉLÈVES SELON LA DISTANCE À L'ÉCOLE, EN 2001 ; OUAGADOUGOU | 36 |
| FIGURE 9 : PROPORTION DES ÉCOLES ÉQUIPÉES D'UNE CANTINE SCOLAIRE, DE LATRINES FONCTIONNELLES ET DE L'ÉLECTRICITÉ, DANS LES SECTEURS PUBLIC ET PRIVÉ, EN 1998 ET 2001 ; OUAGADOUGOU | 37 |
| FIGURE 10 : POURCENTAGE DES NOUVEAUX ENTRANTS EN CP1 ÂGÉS DE MOINS DE 7 ANS, DE 1998 À 2001, ET SELON LES SECTEURS PUBLIC ET PRIVÉ, À OUAGADOUGOU | 38 |
| FIGURE 11 : POURCENTAGE DE REDOUBLANTS, SELON LE SEXE ET LA CLASSE, POUR LES SECTEURS PUBLIC ET PRIVÉ, EN 2000/01, À OUAGADOUGOU..... | 39 |
| FIGURE 12 : RÉPARTITION (%), PAR ANNÉE D'ÂGE, DE LA POPULATION SCOLAIRE SELON LE NIVEAU D'INSTRUCTION ; RECENSEMENT DE 1996, OUAGADOUGOU | 40 |
| FIGURE 13 : ÉVOLUTION DU RAPPORT DE FÉMINITÉ DANS LES SECTEURS PUBLIC ET PRIVÉ, DE 1997 À 2001 ; OUAGADOUGOU (SOURCE : MEBA/PAEB, 2001)..... | 40 |
| FIGURE 14 : ÉVOLUTION DU RAPPORT DE FÉMINITÉ SELON LE TYPE D'ÉCOLE PRIVÉE, DE 1997 À 2001 ; OUAGADOUGOU | 41 |
| FIGURE 15 : RÉPARTITION DES ÉLÈVES SELON LEUR ORIGINE SOCIALE, EN 1998 ET 2001 ; OUAGADOUGOU | 42 |
| FIGURE 16 : RÉPARTITION DES ÉLÈVES SELON LEUR ORIGINE SOCIALE, POUR LES SECTEUR PUBLIC ET PRIVÉ, EN 1998 ET 2001 ; OUAGADOUGOU | 42 |
| FIGURE 17 : POURCENTAGE DES ÉLÈVES DE CULTIVATEURS ET DE SALARIÉS, AU CP1, CM1 ET CM2 EN 2001 ; OUAGADOUGOU | 44 |
| FIGURE 18 : TAUX NET DE SCOLARISATION (7-12 ANS) SELON LE STATUT FAMILIAL ET LE SEXE DES ENFANTS PAR MILIEU DE RÉSIDENCE ; BURKINA FASO, RECENSEMENT DE 1996 | 78 |
| FIGURE 19 : TAUX NET DE SCOLARISATION (7-12 ANS) SELON LE STATUT FAMILIAL ET LE SEXE DES ENFANTS ; OUAGADOUGOU, RECENSEMENT DE 1996..... | 79 |

| | |
|--|----|
| FIGURE 20 : RÉPARTITION DES ENFANTS ÂGÉS DE 7-12 ANS SELON LEUR STATUT FAMILIAL ET LEUR SEXE ; OUAGADOUGOU, RECENSEMENT DE 1996..... | 80 |
| FIGURE 21 : POURCENTAGE DES « AUTRES ENFANTS » PARMI LES 7-12 ANS SELON LE SEXE DES ENFANTS ET LE NIVEAU D'INSTRUCTION DU CHEF DE MÉNAGE ; OUAGADOUGOU, RECENSEMENT DE 1996 | 80 |
| FIGURE 22 : POURCENTAGE DES « AUTRES ENFANTS » PARMI LES 7-12 ANS SELON LE SEXE DES ENFANTS ET LA CATÉGORIE SOCIO-PROFESSIONNELLE DU CHEF DE MÉNAGE ; OUAGADOUGOU, RECENSEMENT DE 1996. | 81 |
| FIGURE 23 : 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. | 82 |
| FIGURE 24 : 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. | 82 |

LISTE DES CARTES

| | |
|--|----|
| CARTE 1 : FACTEUR DE MULTIPLICATION DE LA POPULATION DES SECTEURS DE OUAGADOUGOU ENTRE LES RECENSEMENTS DE 1985 ET 1996 | 26 |
| CARTE 2 : LA POPULATION DES SECTEURS DE OUAGADOUGOU AU RECENSEMENT DE 1996..... | 26 |
| CARTE 3 : EFFECTIF DES 7-12 ANS PAR SECTEUR, À OUAGADOUGOU AU RECENSEMENT DE 1996 | 28 |
| CARTE 4 : POURCENTAGE DES CHEFS DE MÉNAGE ANALPHABÈTES, PAR SECTEUR À OUAGADOUGOU AU RECENSEMENT DE 1996..... | 29 |
| CARTE 5 : POURCENTAGE DES CHEFS DE MÉNAGE AGRICULTEURS, PAR SECTEUR À OUAGADOUGOU AU RECENSEMENT DE 1996..... | 29 |
| CARTE 6 : POURCENTAGE DES CHEFS DE MÉNAGE CADRES MUSULMANS, PAR SECTEUR À OUAGADOUGOU AU RECENSEMENT DE 1996..... | 30 |
| CARTE 7 : POURCENTAGE DES CHEFS DE MÉNAGE CADRES SUPÉRIEURS ET DE PROFESSION LIBÉRALE, PAR SECTEUR À OUAGADOUGOU AU RECENSEMENT DE 1996 | 30 |
| CARTE 8 : POURCENTAGE D'ENFANTS DE 7-12 ANS SCOLARISÉS, PAR SECTEUR À OUAGADOUGOU AU RECENSEMENT DE 1996..... | 84 |
| CARTE 9 : POURCENTAGE D'ENFANTS DE 7-12 ANS « JAMAIS SCOLARISÉS », PAR SECTEUR À OUAGADOUGOU AU RECENSEMENT DE 1996..... | 84 |

AVANT-PROPOS

Cette « étude exploratoire de l'offre et de la demande d'éducation à Ouagadougou » s'inscrit dans le cadre de la phase-pilote du projet d'Observatoire de population en santé, éducation et habitat à Ouagadougou.

Initié par l'UERD, ce projet d'Observatoire reçoit le soutien de la Fondation Rockefeller et du Population Council.

En ce qui concerne le volet éducation, ce soutien a permis la réalisation des enquêtes de terrain sur l'offre solaire dans les deux quartiers de la capitale retenus pour la phase-pilote.

L'achèvement des travaux sur l'offre, la réalisation de toute la partie de l'étude relative à la demande d'éducation et la finalisation du présent rapport ont été assurés grâce à l'appui financier de l'ONG suédoise DIAKONIA, à qui l'UERD adresse ses sincères remerciements.

Pour une raison de cohérence globale, ce rapport présente la synthèse générale de l'ensemble des travaux.

Cette étude a par ailleurs bénéficié de la collaboration de Jean-François KOBIANE et Gabriel SANGLI.

ABRÉVIATIONS ET SIGLES UTILISÉS

AMAI : Association Mondiale de l'Appel Islamique

AME : Association des Mères Éducatrices

APE : Association de Parents d'Élèves

BEPC : Brevet d'Étude du Premier Cycle

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle

CEAP : Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique

CCEB/ BF : Cadre de Concertation de l'Enseignement de Base au Burkina Faso

CENATRIN : Centre National de Traitement de l'Information

CEPE ou CPE : Certificat d'Étude Primaire Élémentaire en abrégé CEP

CM : Chef de Ménage

DAF : Direction des Affaires Financières

DEP : Direction des Études et de la Planification

DFENEP : Diplôme de Fin d'Étude des ENEP

DGEB : Direction Générale de l'Enseignement de Base

DPEBA : Direction Provinciale de l'Enseignement de Base

DREBA : Direction Régionale de l'Enseignement de Base

ENEP : École Nationale des Enseignants du Primaire

GAP : Groupe d'Animation Pédagogique

IA : Instituteur Adjoint

IAC : Instituteur Adjoint Certifié

INSD : Institut National de la Statistique et de la Démographie

IP : Instituteur Principal

MEBA : Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation

MESSRS : Ministère des Enseignements Secondaires Supérieur et de la Recherche Scientifique

ONEA : Office National de l'Eau et de l'Assainissement

ONG : Organisation Non Gouvernementale

PAEB : Projet d'Appui à l'Enseignement de Base

PASEC : Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le Français en Partage)

PDDEB : Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base

PTF : Partenaires Techniques et Financiers

PRODEC : Programmes Décennaux de Développement de l'Éducation

REN-LAC : Réseau National de Lutte contre la Corruption

SYNATEB : Syndicat National des Travailleurs de l'Enseignement de Base

I.

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE

1. CONTEXTE ET OBJECTIFS

1.1. Le contexte

Le Burkina Faso est actuellement peuplé d'environ 12 millions d'habitants, dont 52 % de femmes. Le taux de croissance démographique calculé sur la période inter-censitaire 1985-96 s'élève à 2,4 %. Selon les résultats de la dernière Enquête Démographique et de Santé de 1998, la fécondité reste à un niveau élevé, avec un indice synthétique de fécondité (ISF) de 6,8 enfants par femme (6,9 en 1993). Conséquence d'une situation sanitaire déficiente et d'un mauvais état nutritionnel, la mortalité des enfants demeure élevée : 105 ‰ avant l'âge de 1 an, et 127 ‰ entre 1 et 5 ans. Avec 220 dollars par an, le PIB par habitant est l'un des plus faibles du continent ; il en est de même de l'indice de développement humain (IDH) qui était de 0,304 en 1997. Selon le classement opéré par le PNUD, le Burkina Faso occupe selon les années le 171 ou 172^{ème} rang mondial sur un total de 174 pays pris en compte. En dépit d'un taux de croissance réelle estimée à 5 % en moyenne sur la période 1994-99, les résultats des deux Enquêtes Prioritaires auprès des Ménages de 1994 et 1998 révèlent une hausse de la proportion des « pauvres » (de 44,5 % en 1994 à 45,3 % en 1998), plus marquée en milieu urbain.

Si la population demeure très majoritairement rurale (à 84 %), l'urbanisation progresse régulièrement. La capitale, Ouagadougou, connaît ainsi un taux de croissance annuel de 4,3 % entre les deux derniers recensements (1985 et 1996), une fécondité actuellement estimée à 4,1 enfants par femme et l'arrivée de migrants généralement démunis venant des zones rurales.

La lutte contre la pauvreté au Burkina Faso comme priorité nationale a pris un nouvel élan avec la remise de la dette. Le gouvernement du Burkina Faso a mis au point un « Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté » dont les deux premiers objectifs sont :

- de créer les conditions de l'amélioration des conditions de vie des populations notamment les plus démunies ;
- d'améliorer l'impact et l'efficacité des politiques publiques, avec une focalisation dans un premier temps sur les secteurs sociaux.

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 de sérieux dysfonctionnements et insuffisances, avec un processus de privatisation qui n'est 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 générera immanquablement une crise sociale et politique aiguë que le Burkina (et les autorités de la ville) aura bien du mal à résoudre. 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 que du côté de l'offre éducative que de la demande d'éducation.

L'étude s'inscrit dans le cadre de la phase pilote d'un projet d'« Observatoire de Ouagadougou » (de mi-2001 à fin 2002), qui est 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.

1.2. Objectifs de l'étude

Centrée sur l'éducation de base, l'étude vise, dans le prolongement d'un premier travail effectué sur l'offre scolaire dans deux quartiers de la capitale¹, les objectifs suivants :

de manière spécifique à,

- fournir les caractéristiques socio-démographiques de la population de la capitale, et mettre en lumière leurs disparités spatiales (au niveau des « secteurs ») ;
- dresser un état des lieux (quantitatif et qualitatif) de l'offre scolaire (repérer les insuffisances, dysfonctionnements...) et des disparités en matière de scolarisation ;
- appréhender les facteurs qui influent sur les pratiques familiales scolaires (en terme de représentations, contraintes, stratégies...); avec un accent sur les dimensions sanitaires, financières et de genre ;
- repérer les principales formes d'inégalité (sociale, culturelle, économique) face au « droit à l'éducation » ;
- analyser les rapports entre les familles et l'école ;
- émettre des propositions de recherches futures et de types d'action ;

de manière générale à,

- documenter scientifiquement la situation de la scolarisation à Ouagadougou ;
- sensibiliser les décideurs et partenaires du secteur éducatif et les convaincre de la nécessité d'intervenir AUSSI dans la capitale.

¹- Un premier rapport avait ainsi été rédigé ; restait à produire des « fiches thématiques » de synthèse et à organiser un atelier de travail avec les acteurs éducatifs.

2. MÉTHODOLOGIE

Qu'il s'agisse de l'étude de l'offre ou de la demande d'éducation, une double approche a été menée, quantitative et qualitative.

2.1. Les approches quantitatives

Il s'est agi ici de procéder à des analyses secondaires des sources de données existantes, avec le double objectif de produire une lecture statistique et porter un regard critique sur les données collectées.

En ce qui concerne l'offre scolaire, les analyses ont été effectuées principalement à partir de la base de données informatisée 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 les années antérieures, les données proviennent des annuaires statistiques publiés par le Ministère.

Pour l'étude de la population de Ouagadougou et des facteurs influant sur la demande d'éducation, les analyses secondaires ont essentiellement été faites à partir des données du dernier recensement général de la population, datant de 1996. 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 pour la capitale (ce qui n'est pas possible avec les données d'enquêtes).

Les résultats obtenus ont été complétés par des analyses issues des données de quelques enquêtes :

- une enquête réalisée par l'UERD, en 1993, auprès d'un échantillon d'enfants âgés de 6 à 16 ans à Ouagadougou ;
- l'enquête prioritaire auprès des ménages, réalisée par l'INSD en 1994/95, qui comportait une strate au niveau de la capitale ;
- une enquête de base réalisée par l'UERD en (février) 2002, dans les deux quartiers retenus par le Système de Surveillance Démographique du projet d'Observatoire à Ouagadougou.

2.2. Les approches qualitatives

Dans la logique de la phase exploratoire, cette enquête ne vise pas la représentativité statistique. L'accent est mis sur la réalisation d'un nombre limité d'entretiens mais approfondis, auprès des acteurs de l'offre et de ménages ayant des caractéristiques spécifiques et variées, devant permettre de mettre en avant des pistes de réflexion sur les problèmes spécifiques de l'éducation à approfondir dans le cadre de l'observatoire.

L'intérêt des entretiens réside dans la grande diversité et la richesse des sujets évoqués permettant de brosser un tableau d'ensemble de l'offre et de la demande d'éducation. Les questionnaires étant particulièrement longs du côté de l'offre, ils ont nécessité deux ou trois rendez-vous. Il faut donc noter la patience et la disponibilité des interlocuteurs et surtout leur intérêt et leur

motivation à répondre aux questions ce qui en fait des personnes ressources de qualité. Du côté des familles, on peut également noter la participation intéressée par les personnes rencontrées.

Deux entretiens n'ont pu être achevés : un entretien individuel du côté de l'offre (le directeur n'étant plus joignable pendant les vacances) et un focus group du côté de la demande : les pères d'élèves n'ont pas répondu au rendez-vous pour la suite des entretiens. Une tentative de regroupement des femmes du quartier loti à travers un chef de ménage femme a échoué au début du mois de mars. Au regard du délai imparti et du rapport global à rédiger, il n'était plus possible de relancer le rendez-vous.

L'enquête s'est étalée sur une période de huit mois, de juillet 2001 en mars 2002 et s'est réalisée en phases successives : les opérations de collecte d'informations proprement dites du côté de l'offre se sont déroulées du 2 juillet 2001 au 8 août 2001, celles concernant la demande recouvrent la période allant du 4 décembre 2001 au 28 février 2002.

2.2.1. Les personnes enquêtées et les techniques de collectes de données du côté de l'offre

Dans un premier temps, toutes les écoles des deux quartiers recensés ont été retenues pour être enquêtées. Ainsi, les études ont porté sur six écoles en zone lotie dont quatre écoles publiques (A-B-C-D) réunies en une même cour, une école privée (E), une école franco-arabe (F) et trois écoles privées laïques (G, H, I) dans la zone non lotie. Pour des raisons de calendrier, les directeurs des écoles publiques C et D n'ont pas pu être rencontrés mais on peut supposer qu'étant donné que ces établissements se situent dans la même cour que les écoles A et B, elles ont les mêmes caractéristiques. Nous disposons toutefois, à leur sujet, des données et des enquêtes statistiques du MEBA.

L'enquête s'est donc déroulée auprès de :

- Deux fondateurs d'établissement privé (E et G) ;
- Six directeurs d'établissement, deux du public (A et B), trois du privé (E, G, H) dont un entretien n'a pas pu être achevé, un d'une école franco-arabe (F) et un fondateur/ directeur (I) d'une école privée laïque ;
- Douze enseignants, deux instituteurs d'écoles privées (G et I), quatre maîtres de l'école franco-arabes (F) et six institutrices d'une école publique (A) ;
- Un professeur de deux lycées, privés et publics ;
- 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 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) ;
- Le directeur de l'Association Mondiale de l'Appel Islamique (AMAI) ;
- Un Imam ;

- Tous les directeurs d'établissement ont répondu à l'entretien, les instituteurs ont été choisis en fonction de leur disponibilité. Un fondateur d'école privée a été enquêté par quartier ;

Trois techniques de collecte ont été utilisées :

- Des entretiens individuels auprès des directeurs d'écoles, des fondateurs, de deux instituteurs, de l'inspecteur, d'un membre des PTF et du CCEB/BF, du DGEB, de la DPEBA, de l'Imam, du directeur de l'AMAI ;
- Des entretiens de groupe (Focus group) auprès des institutrices des écoles publiques (A) et des enseignants de l'école franco-arabe (F) ;
- Un atelier de travail auprès des acteurs de l'éducation a concerné les fondateurs, directeurs et instituteurs ayant été enquêtés préalablement. Quatre groupes de quatre personnes ont été constitués et animés par deux modérateurs : Thierry Lairez (statisticien, appui technique de la coopération française pour la planification), Marie France Lange (sociologue de l'éducation, chercheur à l'IRD), Torbjörn Badagard (association suédoise Diakonia), Robert Pond (médecin), Laure Zongo (coordonnatrice de l'association Aide et Action/ Écoliers du Monde), Maxime Compaoré (chercheur au CNRST), Gabriel Pictet (chercheur à l'UERD en appui technique), Marc Pilon (démographe, chercheur à l'IRD en accueil à l'UERD, coordonnateur de l'axe éducation dans l'observatoire de Ouagadougou). L'objectif était d'approfondir et de valider les données de l'enquête individuelle.

Toutes les données collectées ont fait l'objet de comptes rendus rédigés. En tant que phase exploratoire, à partir de méthodes qualitatives, visant à ouvrir des pistes de réflexion pour une recherche future, tournée, elle, vers le quantitatif et l'étude démographique, nous avons cherché à élaborer des guides d'entretien détaillés, permettant de broser, avec les personnes interrogées, un tableau d'ensemble du volet de l'offre d'éducation. Si chaque questionnaire était spécifique au rôle et à la place de la personne interrogée dans l'offre scolaire, le thème des représentations du système scolaire liait tous les entretiens entre eux : la vision des atouts et des contraintes de l'éducation à Ouagadougou, l'adéquation entre la formation et l'emploi et les valeurs de l'école et de la société burkinabé. Le but de cette partie commune des questionnaires était de déterminer une typologie des discours et d'évaluer le profil de l'interlocuteur par la confrontation des propos.

Sur cette base commune, douze guides d'entretien ont été préparés² : pour les directeurs d'écoles (publiques, privée, franco-arabe), les instituteurs, les fondateurs, le MEBA, la DPEBA, l'inspecteur de la circonscription, les partenaires techniques et financiers, les ONG (CCEB/BF et AMAI) et les communautés religieuses.

La grille d'entretien des directeurs d'écoles portait sur trois thèmes principaux :

- L'offre d'éducation et en particulier celle de leur école à travers les infrastructures, les enseignants, le matériel pédagogique, l'efficacité du système, le financement ;
- Les rapports avec les autres acteurs de l'éducation comme le MEBA, la DPEBA, l'inspection, les ONG, les communautés religieuses et les APE ;
- La demande d'éducation qui englobe des questions sur ses déterminants, les décideurs de la scolarisation, la santé et le travail des enfants.

² Cf. en annexe

Le canevas du questionnaire des instituteurs se rapproche de celui des directeurs à la différence près qu'on s'est intéressé, davantage dans la partie sur l'offre d'éducation, aux motivations de l'enseignant, à ses activités et à sa vision sur ses conditions de travail.

Les guides d'entretien auprès des structures déconcentrées (Inspection et DPEBA) visaient à comprendre leur rôle dans le système éducatif, leur rapport avec les autres acteurs de l'éducation et leur vision sur la politique du MEBA. Les questionnaires des ONG, de la coordination des PTF et du MEBA cherchait à évaluer le fonctionnement des institutions, leur poids dans la prise de décision, les types d'intervention, notamment à Ouagadougou et leur vision des politiques mises en œuvre. Pour les autorités musulmanes, le guide d'entretien cherchait à évaluer le poids de la participation de la communauté religieuse dans les politiques d'éducation, au niveau des écoles comme du ministère.

2.2.2. Les personnes enquêtées et les techniques de collectes de données du côté de la demande

Afin de marquer une transition vers l'enquête auprès des familles, six membres du bureau des APE des établissements enquêtés durant la première phase (sauf l'école B), ont été interrogés : deux présidents, deux secrétaires et deux trésoriers. Ils ont été choisis en fonction de leur disponibilité et sur proposition des directeurs/ fondateurs.

En ce qui concerne l'échantillon des ménages, l'idée, au départ, était d'utiliser l'enquête du système du suivi démographique, mis en place dans le cadre de la phase pilote de l'observatoire mais pour une question de concordance de calendrier, cela n'a pas pu être possible. Nous sommes donc partis d'une ancienne étude de l'UERD, réalisée en 2000 sur les migrations, l'insertion urbaine et l'environnement au Burkina Faso. A partir des questionnaires, dix-neuf ménages ont été retenus correspondant à un critère prédéfini pour notre étude : avoir un enfant en âge d'être scolarisé, donc d'au moins quatre ans et plus. Sur les dix-neuf ménages, quatorze se situaient en zone non lotie et cinq en zone lotie. Huit des ménages de la zone non lotie ont été identifiés et enquêtés alors que deux ménages seulement ont été repérés en zone lotie. A partir de deux établissements du quartier viabilisé, nous avons alors procédé, à un choix d'élèves à partir des profils professionnels des parents fournis par les directeurs, ce qui a permis d'atteindre les familles.

L'enquête s'est déroulée auprès de quinze ménages, huit en zone non lotie et sept en zone lotie, qui correspondent à dix-sept cellules familiales :

- Trois ménages polygames dont un à deux noyaux, dix ménages monogames dont un à deux noyaux regroupant trois générations, deux ménages monoparentaux (avec des femmes -veuves- comme chefs de ménage) ;
- Deux chefs de ménage fonctionnaires (une institutrice et un gendarme), quatre chefs de ménage salarié (deux gardiens, un jardinier et un agent de santé), trois ouvriers journaliers exerçant la maçonnerie, deux indépendants (un menuisier et un tailleur), un commerçant, un militaire de première classe à la retraite, un retraité sans indemnité de retraite, un sans emploi ;
- Les épouses des chefs de ménage sont en général ménagères avec une petite activité de commerce informel (vente de fruits, arachides, de caramel, etc.) ;
- Douze ménages installés à Ouagadougou depuis au moins une décennie et trois ménages depuis quatre à huit ans ;
- Dix ménages entre quatre et huit personnes, quatre ménages entre dix à treize personnes et un ménage de vingt quatre personnes ;

- Cinq ménages de l'ethnie Bissa, six Mossi (dont un mixte avec la mère Bissa), un Karakoro (du groupe Sénoufo), un Bobo, un peul du Sénégal (dont la mère est Bobo/Dafi) et un Bobo/Bwaba ;
- Sept ménages musulmans, cinq catholiques et trois ménages protestants ;
- Dix chefs de ménages analphabètes, un ayant le niveau primaire (CM1), trois ayant le CEP et un titulaire du BEPC avec le niveau de la classe terminale du secondaire général ;
- Douze femmes (épouses des chefs de ménages et de noyau) analphabètes, trois ayant le niveau primaire (deuxCM1 et CM2), et trois ont le CEP ;
- Une vingtaine d'enfants des familles rencontrées avec des profils scolaires assez hétérogènes : un déscolarisé en CM2 franco-arabe, un titulaire du bac arabe, deux déscolarisés de l'école publique (arrêt intervenu en CM2 et en 6^{ème}), un enfant confié en CM2, douze lycéens dont deux filles en cours du soir et un étudiant.

Deux techniques ont été utilisées :

- Des entretiens individuels auprès des membres du bureau des APE, de quinze chefs de ménage, deux chefs de noyau, dix huit femmes et vingt enfants ;
- Des « focus groupe » auprès d'un groupe de lycéens et de pères d'élèves en zone non lotie et auprès d'élèves confiés, en classe du CM2 dans une école publique en zone lotie.

Quatre types de grilles d'entretien ont été élaborés³ :

- La structure du questionnaire des membres des APE a permis d'analyser le fonctionnement des APE, les rapports avec les acteurs de l'éducation, la scolarisation de l'enfant, les attitudes et difficultés des familles face à la scolarisation des enfants ;
- Le guide d'entretien auprès du chef de ménage a procédé d'abord d'une évaluation du niveau de vie de la famille, du parcours scolaire des ascendants et des raisons de la scolarisation ou de la non-scolarisation. Il comportait également une fiche individuelle par enfant, visant la reconstitution d'une biographie familiale scolaire à partir des questions ciblées sur les décideurs de la mise à l'école, le parcours scolaire de l'enfant, le type d'école fréquentée, le confiage, les causes des choix effectués et les problèmes rencontrés, les activités extra-scolaires, etc. Pour finir, le thème des représentations de l'école a permis d'aborder l'importance de l'école pour les filles et les garçons, les attentes de l'école en terme de perspective d'emploi, le fonctionnement des écoles que fréquentent les enfants et la préférence en matière du choix des écoles ;
- Le questionnaire femme devait conduire à mesurer le poids réel de la mère dans la prise de décision au sein du ménage et le suivi de la scolarité de l'enfant ;
- Le questionnaire enfant a concerné prioritairement les enfants de plus de douze ans (des ménages interrogés). Les entretiens ont concerné tant les élèves actuellement scolarisés que les déscolarisés. Les questions portaient sur les établissements fréquentés, les difficultés scolaires, les opinions et les attentes de l'école, etc.

³ Cf. en annexe

II.

LA POPULATION DE OUAGADOUGOU EN 1996

1. 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 urbaine⁴.

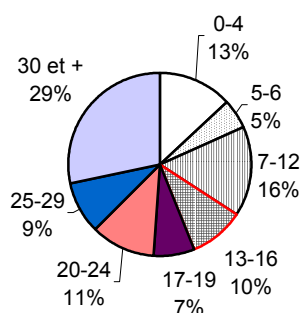
La comparaison avec l'effectif recensé lors du recensement de 1985 aboutit à un taux de croissance moyen annuel de 4,3 % sur la période, alors que les rythmes de croissance précédents auraient été de 7,4 % entre 1960 et 1975, et de 9,4 % entre 1975 et 1985. Ce très fort ralentissement (de plus de la 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.

Si la structure par âge de la population montre une prédominance (59 %) des 15-64 ans, elle reste marquée par un poids important (39 %) des jeunes de moins de 15 ans. Alors que pour l'ensemble du pays, la population féminine est majoritaire (avec un rapport de masculinité de 93,1), la ville de Ouagadougou se caractérise par une prédominance du sexe masculin (105,7).

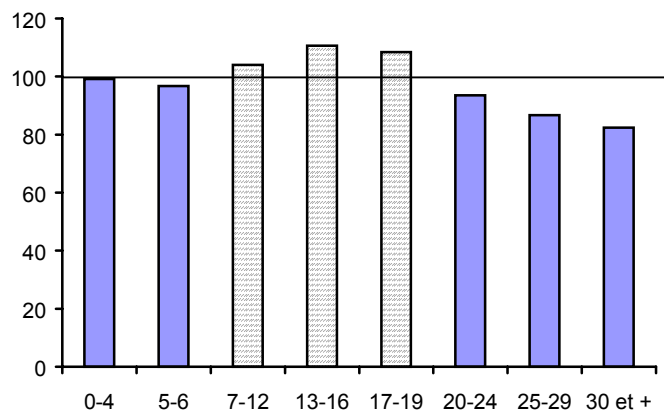
En référence aux tranches d'âges scolaires officielles, près d'un habitant sur quatre (24,8 %) de Ouagadougou était en 1996 susceptible d'être à l'école, soit au primaire (15,9 %) soit au collège (9,9 %), si l'on se réfère à la définition de « l'enseignement de base » retenue par l'UNESCO (figure 1). L'analyse du rapport de féminité selon ces tranches d'âges révèle une sur-représentation féminine aux âges scolaires, entre 7 et 19 ans (figure 2).

Figure 1 : Répartition de la population résidente par groupe d'âges, Ouagadougou, 1996.



⁴- d'après les critères retenus par l'INSD pour définir le milieu urbain.

Figure 2 : Rapport de féminité de la population résidente par groupe d'âges, Ouagadougou, recensement de 1996.



2. LES MÉNAGES

Selon le manuel de l'agent recenseur (BCR, 1996 : 10) :

« Le **ménage ordinaire** est généralement considéré comme l'unité socio-économique de base au sein de laquelle les différents membres sont apparentés ou non. Ils vivent ensemble dans la même concession, mettent en commun leurs ressources et satisfont en commun à l'essentiel de leurs besoins alimentaires et autres besoins vitaux. Ils reconnaissent en général l'autorité d'un des membres du ménage en tant que chef de ménage, indépendamment du sexe de celui-ci. »

(...)

NB : Dans les concessions ou dans les maisons habitées par des parents et leurs enfants mariés, vous devez traiter les parents comme étant un ménage différent de ceux formés par leurs enfants mariés (...)

Si les femmes d'un mari polygame n'habitent pas dans la même concession, chacune des femmes constitue un ménage distinct. »

Ce Nota Bene tend ainsi à restreindre la définition du ménage. En ce qui concerne les enfants, cela implique que les enfants autres que ceux du chef de ménage ont une forte probabilité de résider sans leurs parents, et donc de pouvoir se trouver en situation de « confiage ».

En 1996, la capitale comptabilisait près de 140 000 ménages, dont 14,5 % d'entre eux avaient une femme comme « chef de ménage » (contre 10 % au niveau national) (tableau 1).

La majorité (54,8 %) des **chefs de ménage** (CM) sont analphabètes, seulement un peu plus d'un quart (27,1 %) présentent un niveau d'instruction supérieur ou égal au secondaire.

Ils sont en majorité de confession musulmane (55 %) et à 37,6 % de religion catholique (environ deux fois plus qu'au niveau national : 16,6 % de catholiques pour l'ensemble de la population).

Occupés à hauteur de 80 %, les CM ouagalais exercent des professions très variées. Les quatre domaines d'activité principale suivants concernent 70,8 % d'entre eux : le commerce (22,5 %), l'artisanat (17,5 %), l'agriculture (15,7 %) et les services domestiques (15,1 %).

Les femmes chefs de ménage se caractérisent de la manière suivante :

- Elles sont surtout veuves (39 %) ; plus d'un tiers (35,6 %) sont mariées, essentiellement à des monogames, vivant donc une situation de non corésidence avec leur mari ; un sur cinq est célibataire ;
- Elles sont moins instruites que les hommes ;
- Elles sont plus fréquemment catholiques que les hommes (43,7 % contre 36,8 %) ;
- Le commerce concerne près de la moitié d'entre elles (49,3 %) ; près d'un tiers (31,2 %) sont cependant salariées.

Tableau 1 : Caractéristiques des chefs de ménage selon le sexe ; 1996, Ouagadougou

| Catégorie socio-professionnelle | | | État matrimonial | | |
|--|----------|---------|-------------------------|----------|---------|
| | Masculin | Féminin | Masculin | Féminin | |
| Agriculture | 16,6 | 5,7 | Célibataire | 18,4 | 19,9 |
| Cadres sup, Prof lib | 5,3 | 3,8 | Marié monogame | 68,3 | 28,2 |
| Cadres moyens | 2,6 | 4,7 | Marié polygame | 12,0 | 7,4 |
| Empl, Ouv, Man | 6,3 | 10,5 | Divorcé, séparé | 0,6 | 5,7 |
| Commerce | 20,1 | 49,3 | Veuf(ve) | 0,8 | 38,8 |
| Artisanat | 18,5 | 5,5 | Total | 100,0 | 100,0 |
| Serv domestiques | 15,6 | 9,5 | Effectif | 119 636 | 16 554 |
| Forces de sécurité | 5,8 | 0,3 | | | |
| Autres | 1,5 | 1,1 | | | |
| NP | 7,6 | 9,6 | | | |
| Total | 100,0 | 100,0 | | | |
| Effectif | 102 512 | 9 017 | | | |
| Situation dans l'occupation | | | Religion | | |
| | Masculin | Féminin | | Masculin | Féminin |
| Employeur | 2,3 | 1,9 | Animiste | 0,8 | 0,4 |
| Indépendant | 47,7 | 58,5 | Musulman | 56,0 | 48,0 |
| Salarié | 39,7 | 31,2 | Catholique | 36,8 | 43,7 |
| Apprenti | 1,4 | 0,3 | Protestant | 5,3 | 6,5 |
| Aide familial | 1,4 | 1,0 | Autre | 0,3 | 0,5 |
| Autre | 1,0 | 0,6 | Sans religion | 0,4 | 0,4 |
| NP | 6,4 | 6,4 | NP | 0,4 | 0,5 |
| Total | 100,0 | 100,0 | Total | 100,0 | 100,0 |
| Effectif | 104 776 | 9 055 | Effectif | 120 601 | 17 568 |
| Niveau d'instruction | | | | | |
| | Masculin | Féminin | | | |
| Aucun | 54,0 | 61,9 | | | |
| CP | 0,9 | 0,7 | | | |
| CE | 2,8 | 1,9 | | | |
| CM | 12,9 | 9,9 | | | |
| Sec 1er cycle | 11,1 | 11,2 | | | |
| Sec 2nd cycle | 7,1 | 7,1 | | | |
| Supérieur | 9,4 | 5,7 | | | |
| NP | 1,8 | 1,5 | | | |
| Total | 100,0 | 100,0 | | | |
| Effectif | 120 601 | 17 568 | | | |

3. LES CONDITIONS D'HABITAT

Une forte majorité (60 %) des ménages se sont déclarés propriétaires de leur logement, un cinquième (21,6 %) en situation de location simple ; plus d'un sur dix (11,8 %) sont hébergés gratuitement (tableau 2).

Bien qu'étant dans la capitale, plus de la moitié (57,8 %) des habitations sont construites en banco (dont la plupart en banco amélioré) ; seules un cinquième (21,5 %) auraient des murs en dur.

Seulement un peu plus d'un quart (29,7 %) des ménages s'éclairent à l'électricité, et moins d'un quart (23,3 %) ont l'eau courante ; la borne fontaine est le mode d'approvisionnement en eau le plus courant (55,3 %).

Tableau 2 : Caractéristiques des habitations ; recensement de 1996, Ouagadougou

| Caractéristiques | Ouagadougou | Burkina Faso |
|-----------------------------------|-------------|--------------|
| Statut d'occupation | | |
| Propriétaire | 60,0 | 88,2 |
| Location vente | 2,6 | 0,4 |
| Location simple | 21,6 | 4,7 |
| Hébergé gratuitement | 11,8 | 4,7 |
| Nature des murs | | |
| Dur | 21,5 | 4,6 |
| Semi-dur | 18,1 | 3,6 |
| Banco amélioré | 32,6 | 9,1 |
| Banco | 25,2 | 72,6 |
| Mode principal d'éclairage | | |
| Électricité | 29,7 | 5 |
| Lampe à pétrole | 67,4 | 67,1 |
| Approvisionnement en eau | | |
| Eau courante | 23,3 | 3,7 |
| Borne fontaine | 55,3 | 9,3 |
| Pompe (forage) | 11,1 | 25,8 |
| Puits ordinaire | 6,6 | 40,1 |

4. 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. La contribution migratoire des différentes provinces révèle deux schémas :

- d'une part, le cas des provinces du Boulkiemde, du Houet, du Yatenga et du Gourma, éloignées géographiquement de la capitale, mais qui abritent des villes importantes (jouant sans aucun doute un rôle de relais migratoire vers la capitale) ; ces quatre provinces représentent respectivement 4,3 %, 4,3 %, 3,2 % et 4,7 % du total des chefs de ménage de la capitale, soit au total 23,3 % de ceux nés hors du Kadiogo.
- d'autre part, le cas des provinces limitrophes ou proches du Kadiogo (le Boulkiemde participe aussi sans doute de ce schéma) : Bazéga (9,1 %), Boulgou (3,8 %), Ganzourgou (4 %), Oubritenga (5 %), Zoundweogo (3,9 %), Sanmatenga (2,9 %), Passore (2,7 %), Kourweogo (2 %) ; elles totalisent près de la moitié (47,2 %) des chefs de ménage nés hors du Kadiogo.

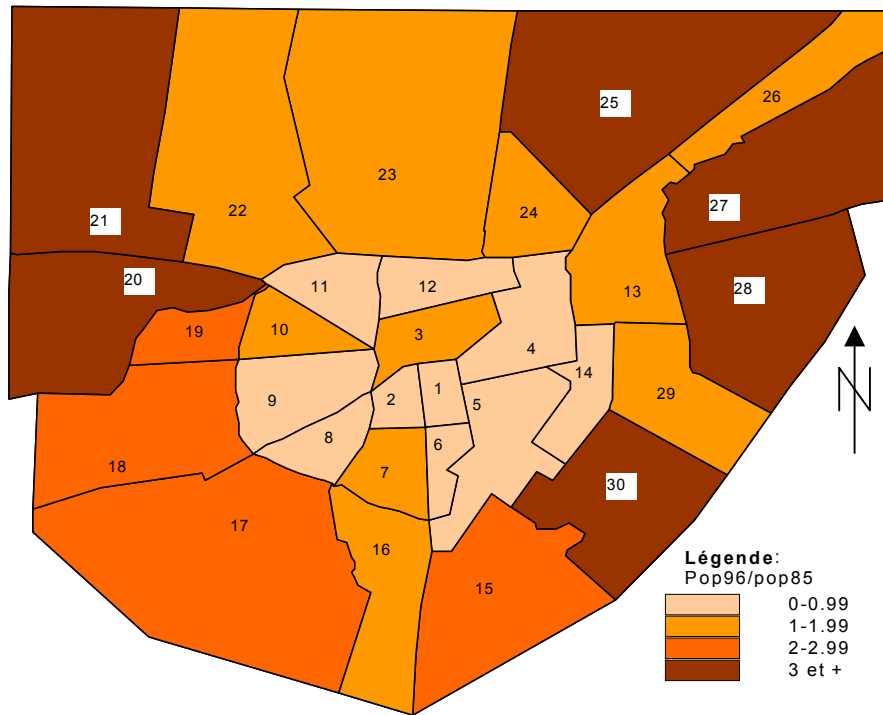
L'analyse par secteur révèle très clairement une relation de proximité géographique entre la province d'origine et le lieu de résidence dans la capitale. Ainsi, dans les secteurs situés au sud (15, 16 et 17) des proportions élevées de chefs de ménage sont originaires du Bazéga (presque un tiers pour le secteur 16) ; plus de la moitié (56 %) des chefs de ménages 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 :

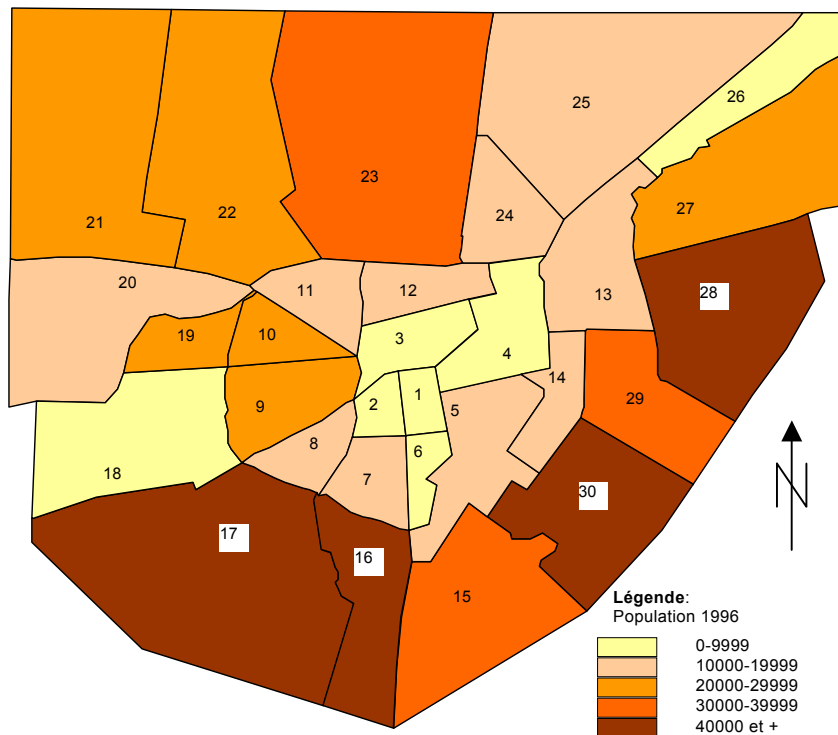
« les Ouagalais de souche sont devenus mobiles, par choix ou par contrainte. Ils quittent le centre-ville pour la périphérie où l'offre de logements leur permet de devenir propriétaires (...). Ce sont des chefs de famille souhaitant assurer leurs vieux jours à l'abri de tout souci de logement, mais aussi 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).

À l'exception des secteurs 3 et 7, dont la population a cru entre 1985 et 1996, tous les autres secteurs centraux (entre 1 et 12) ont vu leur population diminuer, tandis qu'elle a sensiblement augmenté dans tous les secteurs périphériques. Par rapport à la situation en 1985, la population des secteurs périphériques 15,17 à 21, 25, 27, 28, 30 a plus que doublé sur la période, elle a même plus que triplé dans les secteurs 21, 27,28 et 30 (carte 1). En 1996, les secteurs périphériques du sud (15, 16, 17) et trois situés à l'est (28, 29, 30) représentent respectivement 24,2 % et 20,8 % de la population totale, soit près de la moitié à eux six (carte 2).

Carte 1 : Facteur de multiplication de la population des secteurs de Ouagadougou entre les recensements de 1985 et 1996

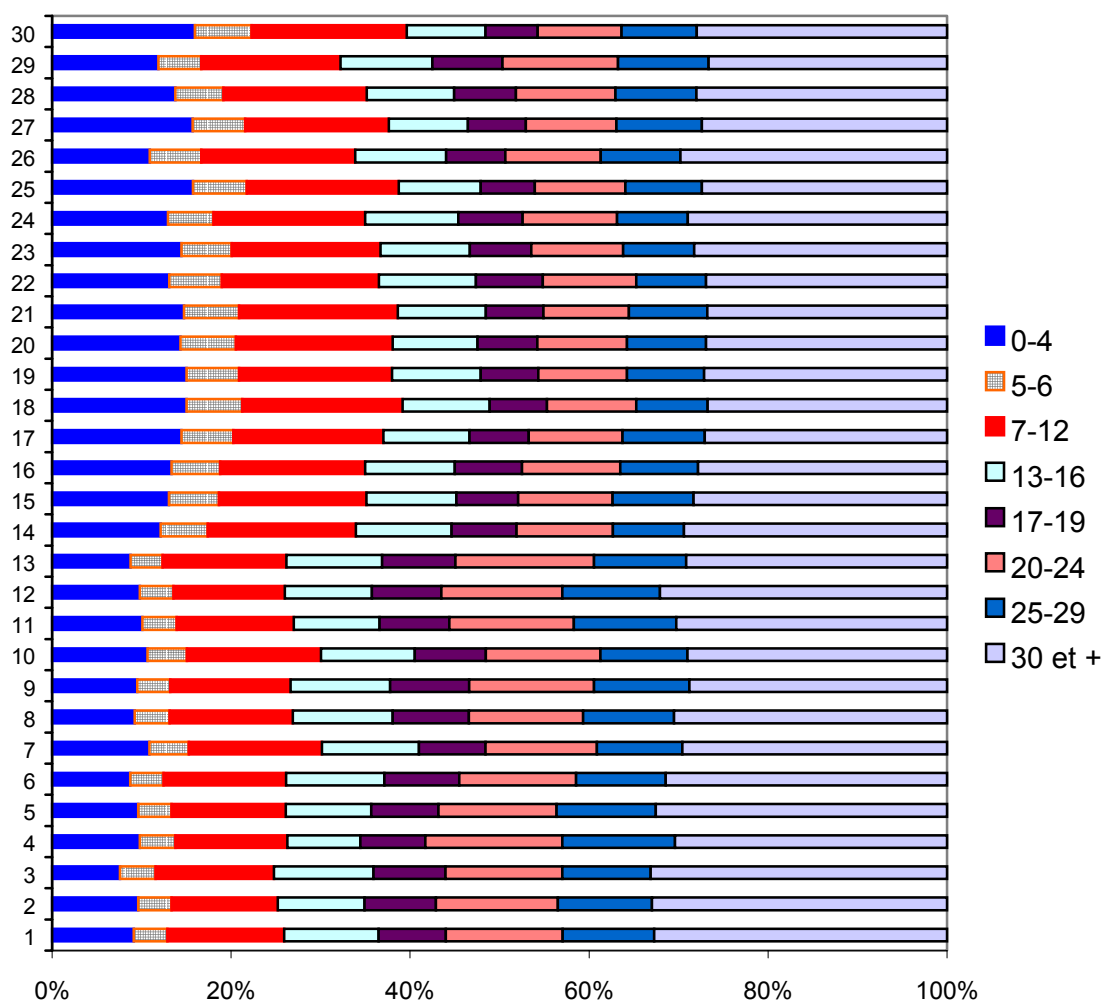


Carte 2 : La population des secteurs de Ouagadougou au recensement de 1996



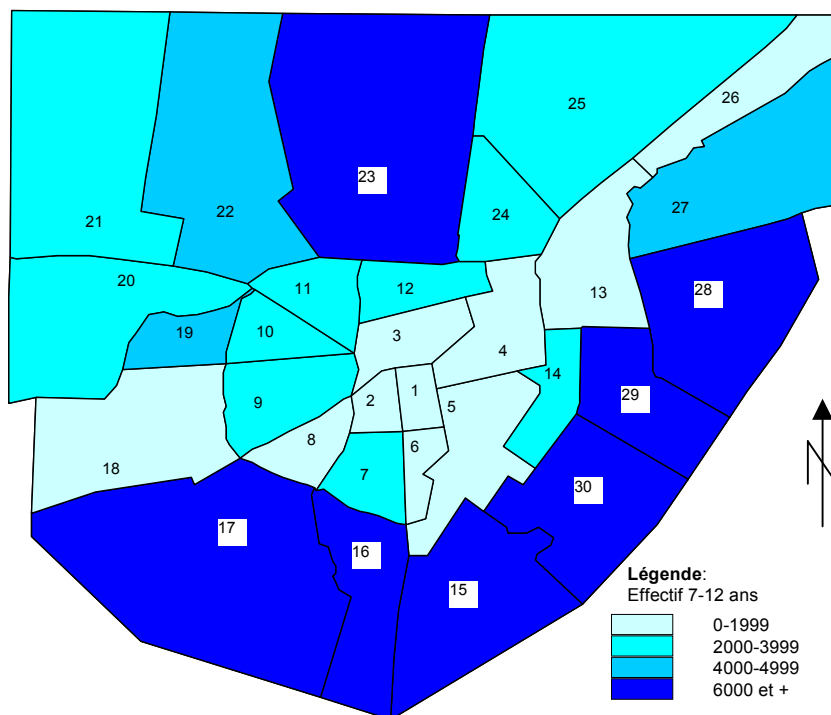
L'effet combiné de ces deux phénomènes se traduit par une structure par âge plus jeune dans les zones périphériques. Outre une proportion plus élevée de la tranche des 0-4 ans, on observe aussi une proportion plus forte des 5-6 ans et des 7-12 ans, deux catégories d'enfants concernées par la scolarisation au primaire (figure 3).

Figure 3 : Répartition de la population des 30 secteurs par groupes d'âges ; Ouagadougou, recensement de 1996.



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 3).

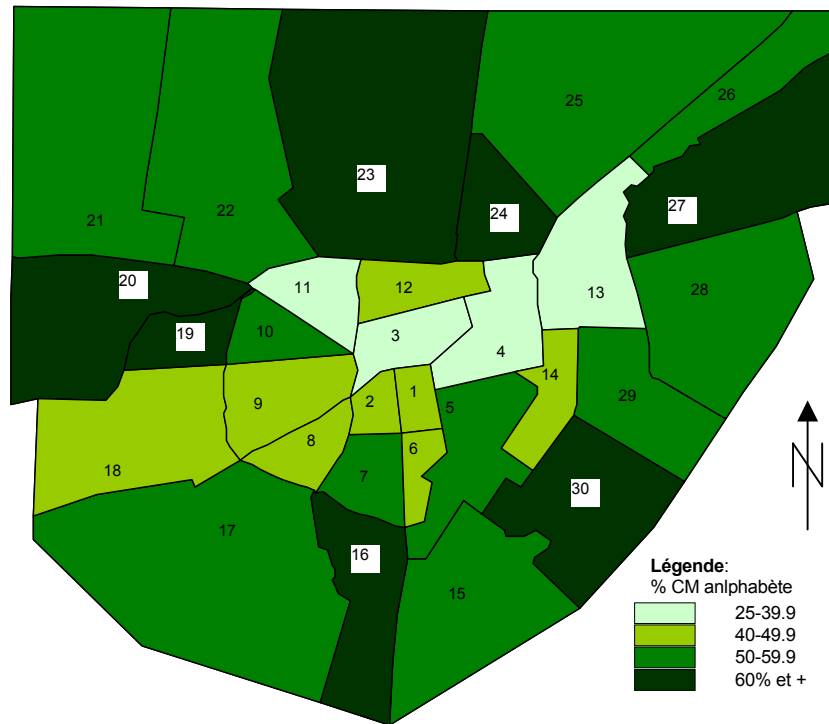
Carte 3 : Effectif des 7-12 ans par secteur, à Ouagadougou au recensement de 1996



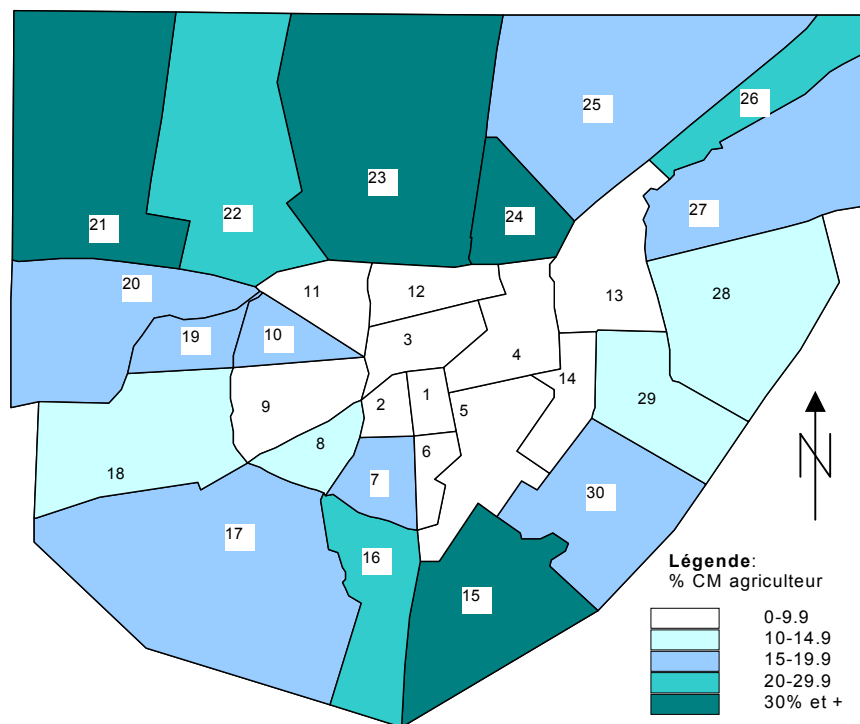
Cette dynamique du peuplement de la capitale se retrouve dans les profils socio-culturels des différents secteurs. Plus fortement peuplées par des familles originaires des zones rurales environnantes, les secteurs périphériques se caractérisent par des proportions plus élevées de chefs de ménages qui exercent encore dans l'agriculture, sont analphabètes et de confession musulmane (cartes 4, 5 et 6). La répartition spatiale des chefs de ménage « cadres supérieurs et de profession libérale » montre une résidence privilégiée dans certains secteurs de la capitale, notamment où se trouvent les quelques zones résidentielles d'un certain standing (carte 7) ; mais on peut aussi l'interpréter comme signe d'une certaine hétérogénéité de la composition sociale des secteurs (qui résulte en partie de la mobilité intra-urbaine évoquée précédemment).

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.

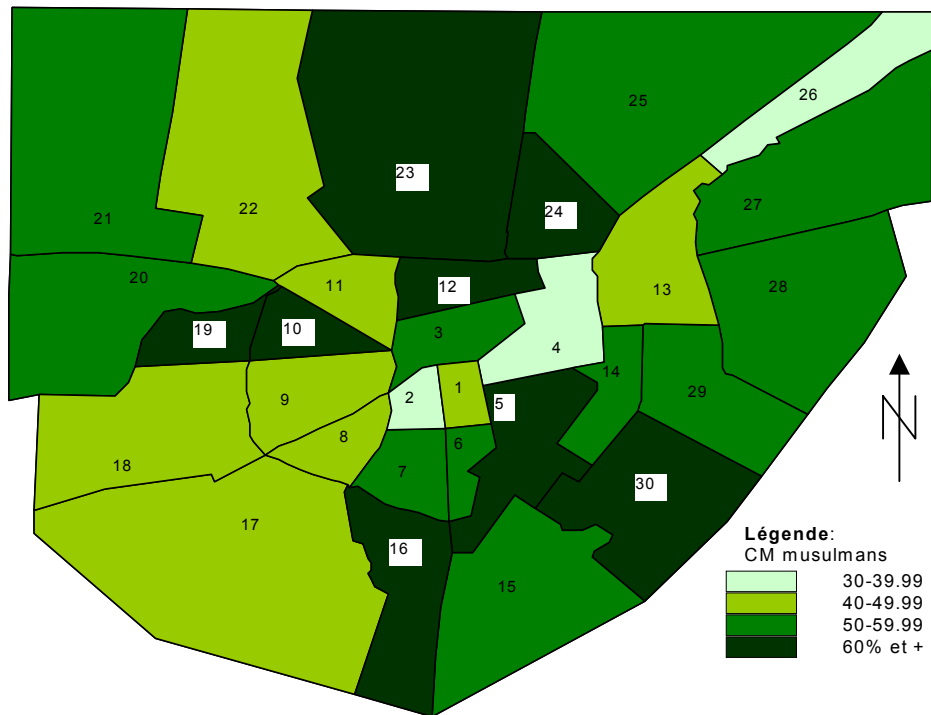
Carte 4 : Pourcentage des chefs de ménage analphabètes, par secteur à Ouagadougou au recensement de 1996



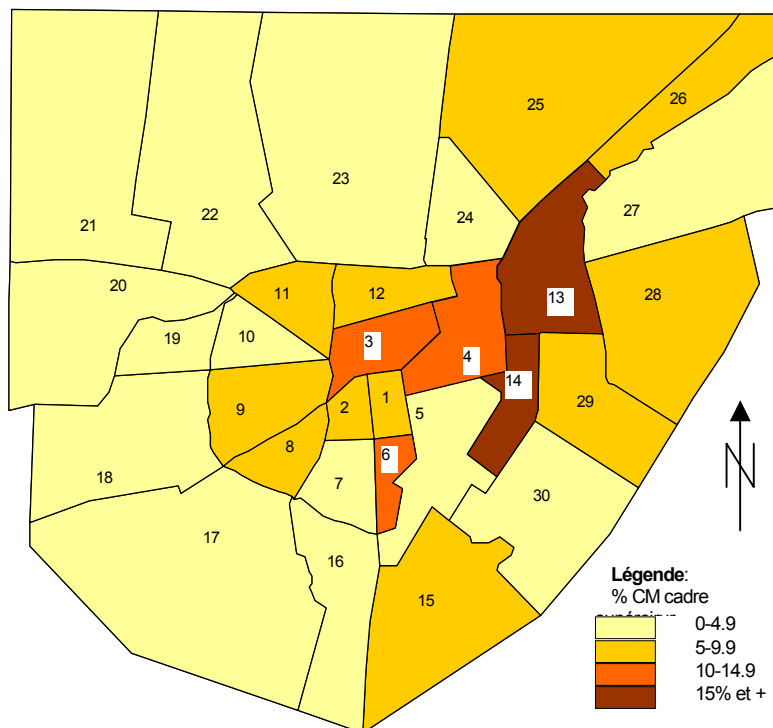
Carte 5 : Pourcentage des chefs de ménage agriculteurs, par secteur à Ouagadougou au recensement de 1996



Carte 6 : Pourcentage des chefs de ménage cadres musulmans, par secteur à Ouagadougou au recensement de 1996



Carte 7 : Pourcentage des chefs de ménage cadres supérieurs et de profession libérale, par secteur à Ouagadougou au recensement de 1996



III.

L'OFFRE SCOLAIRE AU PRIMAIRE À OUAGADOUGOU :

ÉTAT DES LIEUX

1. L'APPROCHE QUANTITATIVE

L'année scolaire 2000/01, la ville de Ouagadougou comptabilise 393 écoles primaires, représentant 2 176 salles de classe et accueillant 138 883 élèves encadrés par 2 210 enseignants. Comment cette offre a-t-elle évolué au cours des dernières années ?

1.1. Une diversification croissante de l'offre scolaire

La répartition des écoles primaires existantes en 2001, selon leur année d'ouverture, révèle que plus des trois quarts (77,9 %) auraient été créées depuis 1980, et peu plus de la moitié (53 %) au cours des années 1990 (tableau 3).

Tableau 3 : Répartition des écoles selon leur période d'ouverture ; Ouagadougou

| Secteur | Période d'ouverture | | | | | Total | Effectif |
|----------|---------------------|---------|---------|---------|--------|-------|----------|
| | < 1960 | 1960-70 | 1970-80 | 1980-90 | > 1990 | | |
| Privé | 4,1 | 2,5 | 6,6 | 16,8 | 70,1 | 100 | 197 |
| Public | 12,2 | 6,1 | 12,8 | 29,1 | 39,8 | 100 | 196 |
| Ensemble | 8,1 | 4,3 | 9,7 | 22,9 | 55,0 | 100 | 393 |

(source : MEBA/PAEB, 2001)

Au cours des cinq dernières années scolaires (1997-2001), le nombre d'école s'est accru de 31 %, passant de 300 à 393 ; et le nombre de salles de classe a augmenté de 29,8 %, passant de 1677 à 2176 (tableau 4).

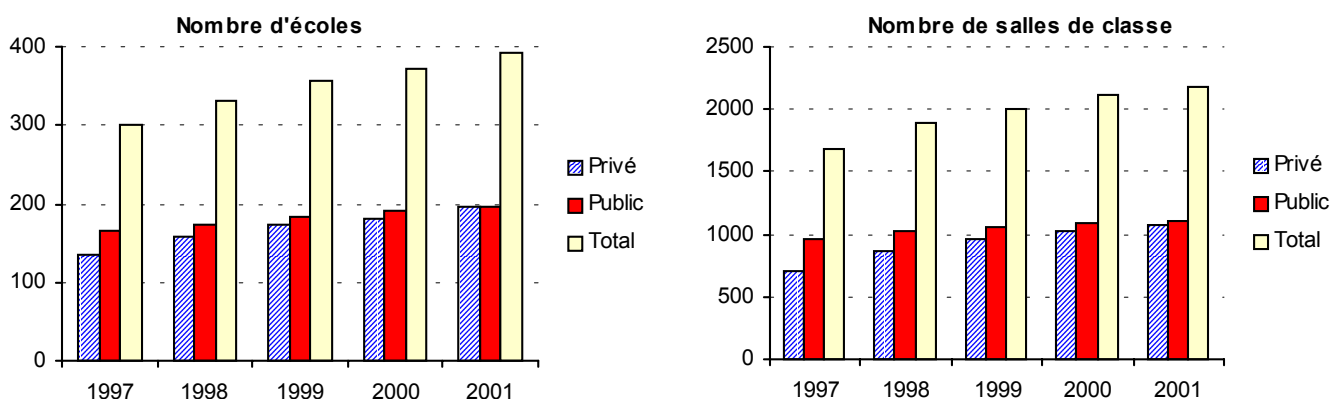
Tableau 4 : Évolution du nombre d'écoles et de salles de classe, de 1997 à 2001 ; Ouagadougou

| | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2001/1997 | % de variation |
|--------------------------|------|------|------|------|------|-----------|----------------|
| Écoles | | | | | | | |
| Privé | 134 | 157 | 172 | 182 | 197 | 1,47 | 47,0 |
| Public | 166 | 173 | 184 | 191 | 196 | 1,18 | 18,1 |
| Total | 300 | 330 | 356 | 373 | 393 | 1,31 | 31,0 |
| % du Privé | 44,7 | 47,6 | 48,3 | 48,8 | 50,1 | - | - |
| Salles de classes | | | | | | | |
| Privé | 711 | 873 | 954 | 1028 | 1071 | 1,51 | 50,6 |
| Public | 966 | 1024 | 1057 | 1094 | 1105 | 1,14 | 14,4 |
| Total | 1677 | 1897 | 2011 | 2122 | 2176 | 1,30 | 29,8 |
| % du Privé | 42,4 | 46,0 | 47,4 | 48,4 | 49,2 | - | - |

(source : MEBA/PAEB, 2001)

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 (figure 4). En 2001, le nombre d'écoles privées devient même équivalent à celui du public (197 et 196).

Figure 4 : Évolution du nombre d'écoles et de salles de classe, de 1997 à 2001; Ouagadougou.



(source : MEBA/PAEB, 2001)

Cette croissance du secteur privé semble s'accompagner d'une certaine diversification (tableau 5, figure 5). 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.

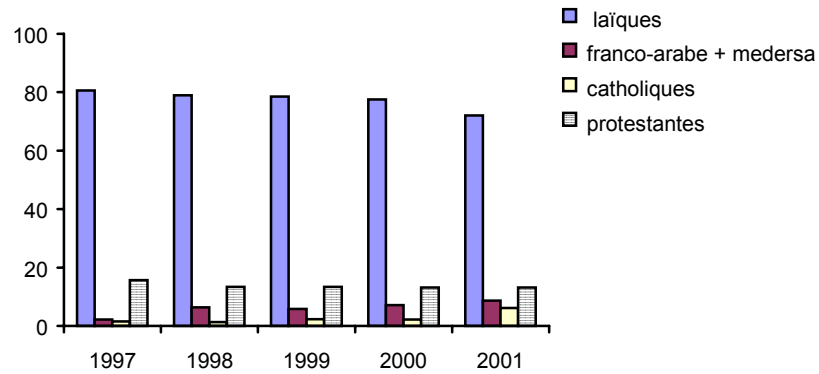
Tableau 5 : Évolution des types d'écoles privées, de 1997 à 2001; Ouagadougou

| Type d'école | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 |
|------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Laique | 80,6 | 79,0 | 78,5 | 77,5 | 72,1 |
| Franco-arabe + medersa | 2,2 | 6,4 | 5,8 | 7,1 | 8,6 |
| Catholique | 1,5 | 1,3 | 2,3 | 2,2 | 6,1 |
| Protestante | 15,7 | 13,4 | 13,4 | 13,2 | 13,2 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Effectif | 134 | 157 | 172 | 182 | 197 |

(source : MEBA/PAEB, 2001)

En ce qui concerne les écoles catholiques, leur évolution tient au processus de « rétrocession » engagé depuis l'année 2001 : après la nationalisation des écoles catholiques en 1969, l'État burkinabè a négocié avec l'Église catholique la rétrocession progressive de ces écoles (elle s'effectue sur une durée de six années scolaires, à raison d'une classe par année). Un total de 57 écoles sont ainsi concernées au niveau national, dont 10 à Ouagadougou.

Figure 5 : Évolution des types d'écoles privées, de 1997 à 2001; Ouagadougou.

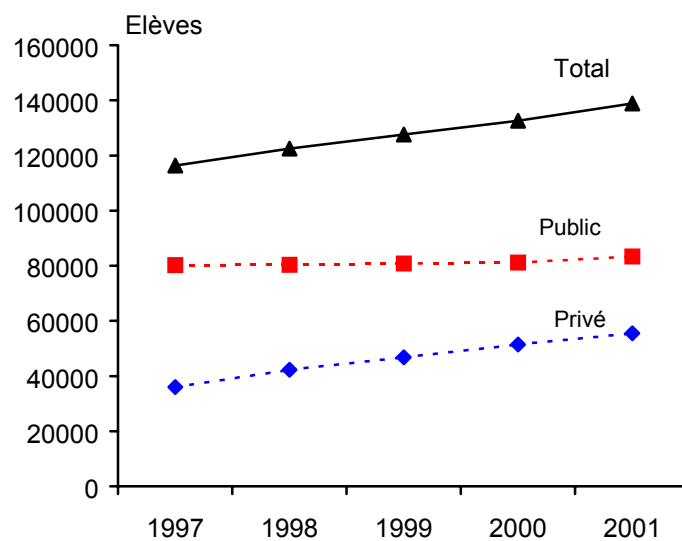


(source : MEBA/PAEB, 2001)

La forte expansion de l'offre scolaire privée se retrouve bien sûr au niveau des effectifs d'élèves (figure 6) : 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 6 : Évolution des effectifs d'élèves, de 1997 à 2001 ; Ouagadougou.



(source : MEBA/PAEB, 2001)

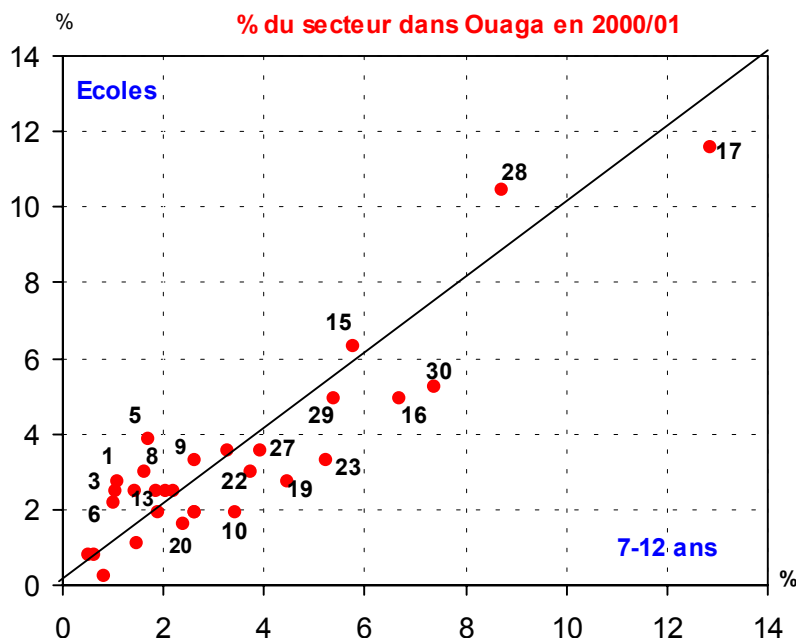
Face au problème des classes surchargées dans le secteur public et en vue de scolariser davantage d'enfants, le système des classes à « double flux » a été instauré. En 2001, près de la moitié (47,4 %) des élèves du public sont ainsi concernés par le double flux ; la proportion était de 43,2 % en 1998.

1.2. Les disparités spatiales

L'offre scolaire est-elle également répartie au sein de la ville ? Il n'existe pas à ce jour de carte actualisée indiquant la localisation précise des établissements scolaires. Bien que n'ayant pas de données chiffrées, on sait que dans les zones non loties les écoles existantes sont uniquement le fait du secteur privé, l'État ne construisant des écoles qu'une fois le lotissement effectué.

Les statistiques scolaires permettent en principe de répartir les écoles par secteur ; mais pour 2000/01, près de 40 écoles n'ont pas un rattachement clairement précisé. Cela étant, cette répartition, mise en relation avec le pourcentage de chaque secteur dans l'effectif total des enfants âgés de 7-12 ans de la capitale, montre déjà l'existence des disparités spatiales dans la localisation des écoles (figure 7). Sachant que les numéros des secteurs périphériques ont les valeurs les plus élevées (de 15 à 30) et ceux du centre les valeurs les plus faibles (de 1 à 14), il apparaît clairement (à quelques exceptions près) que les zones périphériques disposent généralement d'une offre scolaire insuffisante en regard du potentiel d'enfants à scolariser ; situation qui est inverse dans les quartiers centraux.

Figure 7 : Répartition par secteur des écoles et de l'effectif total des enfants âgés de 7-12 ans de Ouagadougou, en 2001

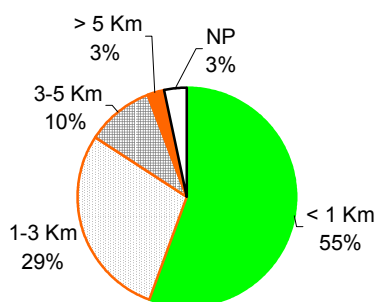


(source : MEBA/PAEB, 2001)

L'information sur la distance parcourue par les élèves pour se rendre à l'école confirme, d'une autre manière, l'existence de ces disparités (figure 8). En 2001, plus d'un élève sur quatre (28,6 %) des élèves 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).

Figure 8 : Répartition des élèves selon la distance à l'école, en 2001 ; Ouagadougou



(source : MEBA/PAEB, 2001)

1.3. Les installations

En 1998, près des trois quarts (73,9 %) des écoles de la capitale comprenaient des latrines fonctionnelles, près de la moitié (46,1 %) avaient l'électricité et seulement une sur dix abritait un cantine scolaire (tableau 6 et figure 9). Et dans chaque cas, les écoles privées apparaissaient mieux pourvues.

Cette situation, somme toute déjà peu brillante au niveau de la plus grande ville du pays, semble s'être fortement dégradée au cours des dernières années, d'après les statistiques scolaires : en 2001, ces proportions ont toutes baissé, étant respectivement à 39,4 %, 25,7 % et 2 %.

Ainsi, suite à l'arrêt de l'implication de l'ONG CATHWELL, pratiquement plus aucune école primaire de Ouagadougou ne propose une cantine scolaire à ses élèves, alors qu'un certain nombre d'entre eux sont encore confrontés à des problèmes de transport et ne peuvent pas rentrer chez eux le midi.

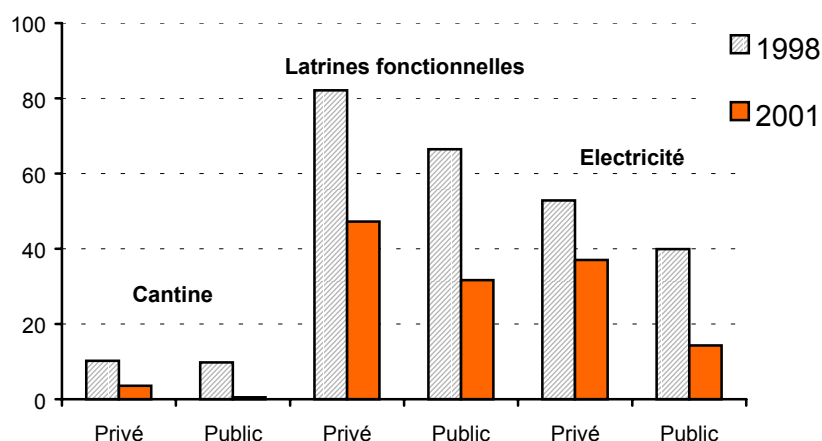
En ce qui concerne les latrines et l'électricité, la dégradation de la situation des écoles qui pourrait être liée à des difficultés financières croissantes apparaît ainsi particulièrement préoccupante.

Tableau 6 : Proportion des écoles équipées d'une cantine scolaire, de latrines fonctionnelles et de l'électricité, dans les secteurs public et privé, en 1998 et 2001 ; Ouagadougou

| | Cantine | | Latrines fonctionnelles | | Électricité | |
|----------|---------|------|-------------------------|------|-------------|------|
| | 1998 | 2001 | 1998 | 2001 | 1998 | 2001 |
| Privé | 10,2 | 3,6 | 82,2 | 47,2 | 52,9 | 37,1 |
| Public | 9,8 | 0,5 | 66,5 | 31,6 | 39,9 | 14,3 |
| Ensemble | 10,0 | 2,0 | 73,9 | 39,4 | 46,1 | 25,7 |

(source : MEBA/PAEB, 2001)

Figure 9 : Proportion des écoles équipées d'une cantine scolaire, de latrines fonctionnelles et de l'électricité, dans les secteurs public et privé, en 1998 et 2001 ; Ouagadougou



(source : MEBA/PAEB, 2001)

1.4. Fonctionnement et efficacité du système scolaire

1.4.1. L'âge des nouveaux entrants

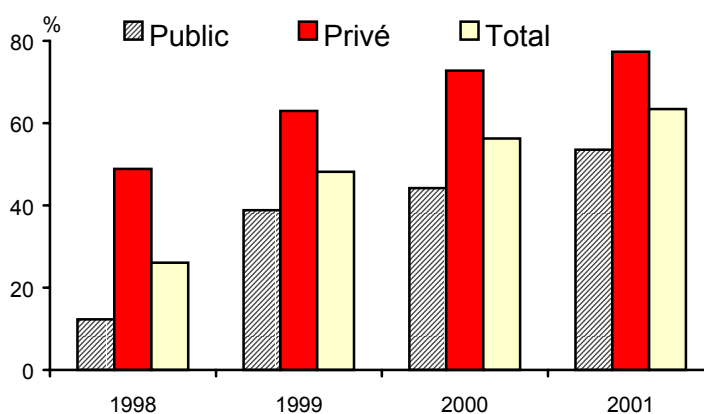
Si l'âge légal d'entrée en CP est 7 ans, on sait qu'un certain nombre d'enfants commencent leur scolarité avant cet âge, dès 6 ans, voire 5 ans. Selon les statistiques scolaires brutes, en 2000/01, près des deux tiers (63,2 %) des nouveaux entrants en CP1 seraient âgés de moins de 7 ans, 77,4 % dans les écoles privées !⁵

⁵- Réalité ou effet d'âge ? En effet, sachant que dans le questionnaire envoyé aux écoles chaque début d'année scolaire, un tableau prévoit la ventilation des élèves par niveau et par année de naissance, le fait qu'une année scolaire s'étale sur deux années civiles peut introduire une différence de millésime. En ajoutant une année aux élèves, ce qui amène à se référer à l'âge au cours de la deuxième année civile, on obtiendrait alors pour cette

Sachant qu'au CP1, seulement 15 % des élèves ont fait préalablement du pré-scolaire, la majorité des entrants précoces commencent donc directement l'école primaire.

Son évolution au cours des quatre dernières années révèle en outre un net accroissement, avec une valeur de seulement 5,9 % en 1997/98 (figure 10). On observe par ailleurs que si le phénomène est toujours plus marqué dans le secteur privé (plus des trois quarts des nouveaux élèves en 2000/01), c'est dans le public qu'il s'accroît le plus.

Figure 10 : Pourcentage des nouveaux entrants en CP1 âgés de moins de 7 ans, de 1998 à 2001, et selon les secteurs public et privé, à Ouagadougou



(source : MEBA/PAEB, 2001)

1.4.2. L'encadrement pédagogique

En terme d'encadrement, le nombre d'élèves par « groupe pédagogique » (et non par classe ou par maître, afin de tenir compte du système du double flux) se chiffre à 52,5 pour l'ensemble de la capitale ; la situation apparaît plus favorable dans les écoles privées, avec un ratio de 48,4 contre 55,6 dans le public.

1.4.3. Le rendement scolaire

A Ouagadougou, en 2001, près d'un élève sur cinq (17,7 %) est un redoublant ; près d'un tiers (31,6 %) dans la classe de CM2.

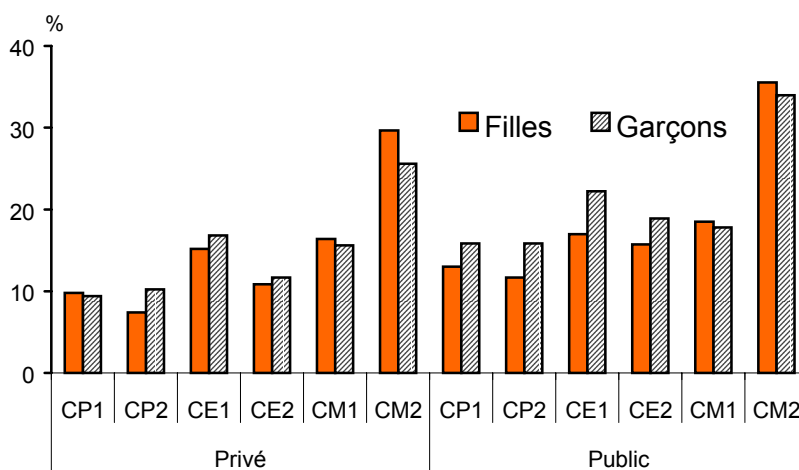
Le redoublement se révèle plus important dans le secteur public, avec 19,4 % de redoublants contre 15,1 % dans le privé ; l'écart est encore plus marqué au CM2, avec des pourcentages respectivement de 34,8 % et 27,7 %. Ce résultat semble ainsi traduire une meilleure performance dans les écoles privées ; à savoir si cette situation traduit une meilleure qualité de l'éducation dispensée dans le privé, ou bien résulte aussi de l'effet de la sélection sociale des élèves...

même année scolaire, un pourcentage de 18,7 % (36,3 % dans le privé). Bien qu'inférieurs, ces pourcentages demeureraient néanmoins élevés, traduisant de toute façon l'importance du phénomène.

Les résultats selon le sexe apparaissent assez paradoxaux (figure 11). Globalement, les garçons redoublent légèrement plus que les filles (18,1 % contre 17,3 %) ; mais alors que cette différence est plus marquée dans le public (20,4 % contre 18,5 %), la situation apparaît inverse dans le privé, avec un pourcentage de filles redoublantes légèrement plus élevé (15,4 % contre 14,9 % chez les garçons).

Dans le public comme dans le privé, alors que le pourcentage de redoublants est plus élevé pour les garçons jusqu'au CE2, le redoublement affecte davantage les filles en CM1 et surtout en CM2 (33 % contre 30,1 % pour les garçons). Un élément d'explication pourrait être une moins bonne réussite des filles aux examens, ce que confirment d'ailleurs les résultats obtenus : au CEP comme au concours d'entrée en sixième, le pourcentage de filles admises est toujours plus faible que celui des garçons.

Figure 11 : Pourcentage de redoublants, selon le sexe et la classe, pour les secteurs public et privé, en 2000/01, à Ouagadougou

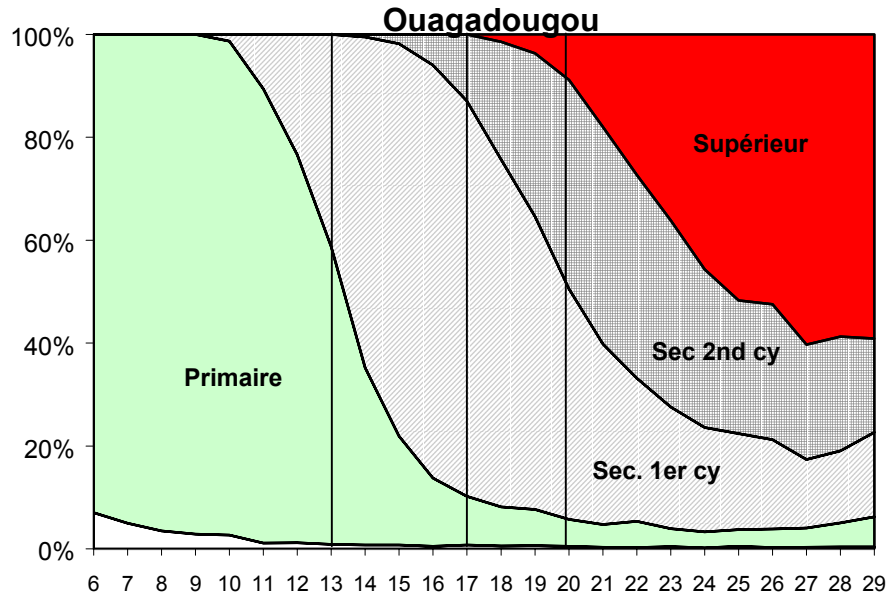


(source : MEBA/PAEB,2001)

La simulation d'une cohorte fictive de 10 000 élèves entrés au CP1 montre que seulement 39 % des élèves parviennent au CM2 au bout des six années, et 51 % avec une année supplémentaire (les chiffres sont respectivement de 27 % et 36 % pour l'ensemble du pays).

En complément aux statistiques scolaires, les données de recensement, en l'occurrence celui de 1996, permettent de fournir la répartition, par année d'âge, de la population scolaire selon le niveau d'instruction (figure 12). Malgré les réserves liées à cette répartition (relative imprécision, biais relatifs aux déclarations sur l'âge), ce simple graphique présente l'intérêt de bien mettre en lumière les dysfonctionnements du système scolaire burkinabè, notamment sa faible efficacité : on relève en effet une proportion importante d'élèves « scolarisés » dans un niveau d'enseignement donné mais ayant largement dépassé l'âge légal. Par exemple, pour le niveau secondaire du 2nd cycle, dont la tranche d'âges légale est 17-19 ans, la grande majorité des élèves de ces âges sont encore scolarisés à des niveaux inférieurs ; et la majorité des élèves du niveau secondaire du 2nd cycle ont un âge supérieur à 19 ans.

Figure 12 : Répartition (%), par année d'âge, de la population scolaire selon le niveau d'instruction ; recensement de 1996, Ouagadougou

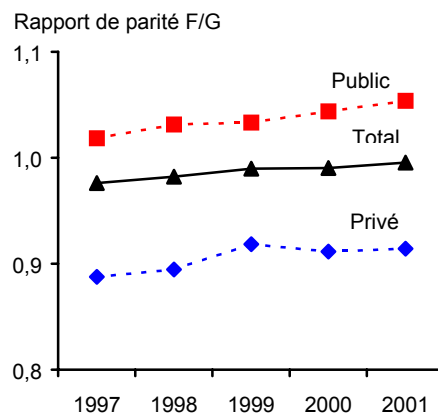


(source : MEBA/PAEB, 2001)

1.5. Quelques caractéristiques des élèves

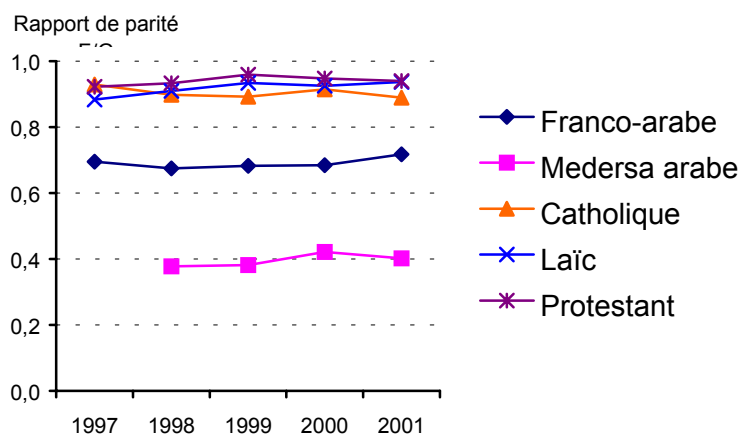
En 2001, la parité semble atteinte entre les garçons et les filles au primaire (figure 13). La distinction entre les secteurs public et privé appelle deux remarques. Les filles apparaissent en léger surnombre dans les écoles publiques, et ce de manière croissante au cours des dernières années. Dans le privé, en revanche, la moindre représentation des filles semblerait marquer le pas, voire légèrement s'accroître depuis deux ans. Ces chiffres tendent à montrer que les familles auraient de plus en plus tendance à scolariser les garçons dans le privé et les filles dans le public...

Figure 13 : Évolution du rapport de féminité dans les secteurs public et privé, de 1997 à 2001 ; Ouagadougou (source : MEBA/PAEB, 2001)



La prise en compte du type d'école privée révèle clairement une dichotomie entre d'une part, les écoles laïques, catholiques et protestantes, qui présentent un indice de parité proche de l'égalité (autour de 0,90) ; et d'autre part, les écoles franco-arabes et surtout les medersa arabes qui accueillent nettement moins les filles (figure 14). Ce qui semble confirmer que l'enseignement religieux est plutôt réservé aux garçons.

Figure 14 : Évolution du rapport de féminité selon le type d'école privée, de 1997 à 2001 ; Ouagadougou



(source : MEBA/PAEB, 2001)

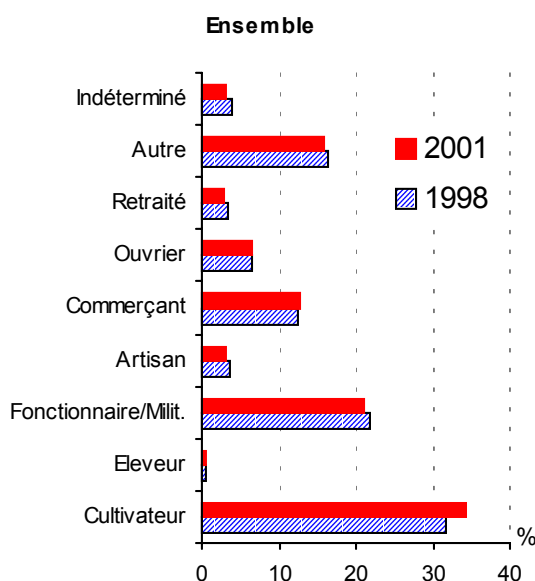
Depuis 1998, les statistiques scolaires fournissent la répartition des élèves selon leur origine sociale ; il s'agit en principe de la profession du père de l'enfant.

Les catégories retenues ne sont assurément pas adaptées à la diversité des activités économiques d'une ville comme Ouagadougou ; en témoigne la forte proportion de la catégorie « autre » qui regroupe 16 % des élèves, auxquels s'ajoutent les 3 % d'indéterminés. L'origine sociale est ainsi méconnue pour près d'un enfant sur cinq. Par ailleurs, les autres catégories ne renseignent guère sur le niveau économique : se trouvent par exemple mélangés parmi les fonctionnaires, le gardien et le haut cadre ; parmi les commerçants, le petit vendeur au marché et le grand commerçant... La catégorie des « fonctionnaires et militaires » se révèle improprement intitulée, puisqu'elle regroupe en fait tous les salariés, du public comme du privé.

Par ailleurs, le classement des élèves par les enseignants dans ces différentes catégories n'est sans doute pas sans risque d'erreurs : au flou des catégories peut s'ajouter une imprécision dans les déclarations des élèves : certains élèves peuvent par exemple classer leur père dans une profession qu'ils jugent plus valorisante que celle qu'il exerce réellement, surtout lorsque les élèves doivent répondre en levant la main, ou encore, pour les élèves dont le père exerce deux activités, cultivateur et artisan par exemple, de le classer dans l'activité secondaire, soit par ignorance, soit par souci de valorisation sociale.

En dépit de ces limites et du faible recul dans le temps, les données recueillies permettent de tirer quelques constats (figure 15). Globalement, les enfants de cultivateurs représentent environ un tiers des élèves du primaire à Ouagadougou, la plus grande ville du pays, et leur part irait croissant ; ils sont probablement particulièrement représentés dans les zones périphériques de la ville. La deuxième catégorie en importance, celle des salariés, regroupe 21 % des enfants en 2001, et apparaît en régression relative.

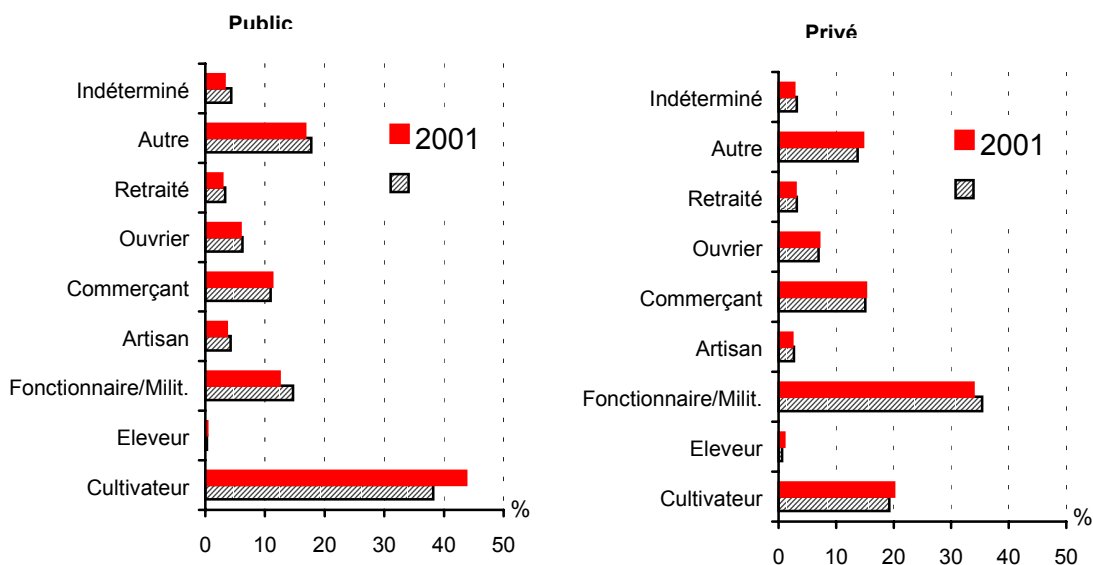
Figure 15 : Répartition des élèves selon leur origine sociale, en 1998 et 2001 ; Ouagadougou



(source : MEBA/PAEB, 2001)

La distinction entre les secteur 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 ; figure 16). On peut aussi remarquer, que même si les enfants de salariés sont les plus nombreux dans les écoles privées, les enfants de cultivateurs y sont aussi bien représentés. Ainsi, on peut en déduire que la demande d'éducation dans les écoles privées n'est pas homogène et que l'offre scolaire privée ne s'adresse pas qu'aux personnes nanties.

Figure 16 : Répartition des élèves selon leur origine sociale, pour les secteur public et privé, en 1998 et 2001 ; Ouagadougou



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 7) :

- 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 7 : Répartition des élèves selon leur origine sociale, par type d'école privée, en 2001 ; Ouagadougou

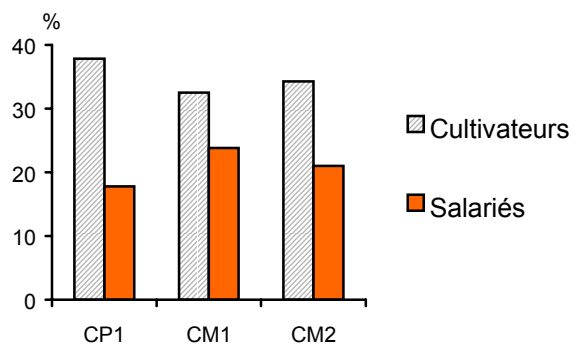
| Origine sociale | franco-arabe | medersa | catholique | laïque | protestante |
|-----------------|--------------|---------|------------|--------|-------------|
| Cultivateur | 32,5 | 35,3 | 11,5 | 19,1 | 21,7 |
| Éleveur | 5,0 | 5,8 | 0,1 | 0,8 | 0,7 |
| Salariés | 5,5 | 8,2 | 44,9 | 36,2 | 31,5 |
| 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 | 2910 | 621 | 2581 | 39468 | 9946 |

(source : MEBA/PAEB, 2001)

La comparaison entre les pourcentages d'élèves de cultivateurs d'une part et d'élèves de fonctionnaires et militaires d'autre part, au CP1, CM1 et CM2 (en 2001) met bien en lumière la différence dans les parcours scolaires (figure 17). Du CP1 au CM1, l'écart entre les enfants de ces deux catégories professionnelles se réduit sensiblement, conséquence probable d'une déperdition scolaire plus importante chez les enfants de cultivateurs. Au CM2, l'accentuation de cet écart (qui reste cependant inférieur à ce qu'il est en CP1) pourrait découler d'une propension plus élevée à redoubler chez ces mêmes enfants dans cette classe terminale du primaire (à la fois en raison d'échecs au CEP et au concours d'entrée en sixième).

La sélection que semble traduire ces chiffres renvoie sans doute à des facteurs d'ordre à la fois économiques et socio-culturels : les parents cultivateurs à Ouagadougou sont assurément en moyenne plus pauvres et moins instruits que les salariés. Mais les statistiques scolaires ne permettent pas d'aller plus avant dans l'analyse.

Figure 17 : Pourcentage des élèves de cultivateurs et de salariés, au CP1, CM1 et CM2 en 2001 ; Ouagadougou



(source : MEBA/PAEB, 2001)

2. L'APPROCHE QUALITATIVE

2.1. Vision d'ensemble du système à partir des deux quartiers étudiés

L'enquête exploratoire de l'initiative de Ouagadougou a porté sur les établissements d'enseignement primaire de deux quartiers de la capitale (un quartier loti et un non loti). Par définition le quartier n'est pas une pure délimitation topographique ou administrative, chaque quartier au-delà de l'habitat, des rues et des places publiques, a une identité propre qui le distingue des autres. Les quartiers loti et non loti désignent donc deux réalités ayant des configurations diverses, sociologiquement significatives.

Dans le quartier non loti, l'offre scolaire est uniforme avec uniquement des écoles privées laïques. Elles ont été l'œuvre de fondateurs motivés dont l'objectif principal est de faciliter l'accès à la scolarisation des populations de la localité, délaissée par l'État et ses Partenaires Techniques et Financiers.

Il y a trois écoles dans cette zone. L'école H, la plus grande a 12 classes : deux CP1, deux CP2, deux CE1, deux CE2, un CM1 et trois CM2. Les deux autres établissements (G et I) ont chacun six salles de classes à raison d'une classe par niveau du CP1 au CM2. Toutes ces écoles fonctionnent avec des classes simples.

En revanche, dans le quartier loti, l'offre scolaire est plus diversifiée. Nous avons recensé quatre écoles publiques réunies en une cour commune dont deux ont été enquêtées (A et B). L'école A possède sept salles de classes (un CP1, un CP2, un CE1, un CE2, un CM1 et deux CM2). L'école B a six salles de classe à raison d'une par niveau.

Les trois premières années (du CP1 au CE1) fonctionnent en double flux, le CE2, CM1 et CM2 en classe simple.

L'école (E) privée laïque possède huit salles de classes (à cause de l'étroitesse de la cour, le CM2 a été détaché et rattaché à l'annexe) : un CP1, un CP2, deux CE1, deux CE2, deux CM1 fonctionnant en classes simples.

L'école (F) franco-arabe fonctionne avec cinq salles de classes (du CP1 au CM1). L'école ouvre un CM2 à la rentrée 2001-2002. Ainsi dès septembre, une classe sera en multigrade (CP1/CP2). Ce dernier type d'école, représentant une autre forme d'enseignant, est en expansion. A Ouagadougou, ces écoles sont encore peu nombreuses et n'accueillent que 2% des élèves mais elles intègrent plus de 24% des effectifs dans la province du Yatenga. L'expansion des écoles franco-arabes et medersa émane de la volonté de l'État et de ses partenaires de considérer toutes les nouvelles formes d'enseignement et de promouvoir la diversification de l'offre scolaire, notamment « les écoles franco-arabes modernisées ». Ainsi, le plan décennal de l'éducation de base prévoit la construction de dix écoles franco-arabes par an et l'ouverture d'une section arabe à l'ENEP de Ouahigouya (PDDEB, p 35).

Parallèlement, le MEBA a commencé à mettre en place, depuis la rentrée 2000/2001, une harmonisation des programmes de l'ensemble de ses écoles. Ainsi, normalement d'ici 6 ans, elles devraient toutes suivre le même programme et préparer à un diplôme (CEP) unifié. Le MEBA a également intégré les enseignants et directeurs de ces écoles dans ses politiques d'amélioration de la qualité de l'enseignement et d'encadrement en créant un GAP (Groupe d'aptitude pédagogique) spécifiquement arabe. Tous ces efforts traduisent la volonté du MEBA de considérer les écoles franco-arabes comme des partenaires à part entière pour la scolarisation des enfants.

Incontestablement le paysage scolaire ouagalais est diversifié. La diversité de l'offre d'éducation se retrouve dans les deux quartiers étudiés notamment en quartier loti. Mais, en dépit de

l'hétérogénéité de l'offre scolaire, les établissements présentent les mêmes caractéristiques laissant transparaître une homogénéité des moyens à la fois qualitatifs et quantitatifs.

2.1.1. Les infrastructures

Les bâtiments sont pour la plupart en dur ou en banco amélioré. Les locaux en banco sont crépis en ciment. Dans l'ensemble, ils sont en mauvais état. Les écoles A et B créées depuis 1978 n'ont jamais été rénovées donnant ainsi l'image vieillie d'écoles délaissées. On peut penser qu'elles vont encore se dégrader dans la mesure où l'État n'envisage pas de construire, ni de rénover les écoles publiques. Les partenaires du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation refusent toute intervention à Ouagadougou.

Dans les établissements privés, l'état des locaux est plus que déplorable avec des infrastructures complètement délabrées (École G en zone non loti, notamment). L'école F possède deux hangars en pailles pour deux classes. Seule l'école I du quartier non loti s'est démarquée avec des locaux relativement neufs et en bon état, sans plafond mais aérés.

Les écoles A et B anciennement plafonnées ont des plafonds qui se sont dégradés. Le directeur de l'école A affirme que le mauvais état du plafond entraîne de nombreuses fuites pendant la saison des pluies. Les classes dans l'ensemble sont peu aérées. Il n'existe pas de ventilateur ou de brasseur pour renouveler l'air. Les instituteurs disent qu'avec les sureffectifs des classes, l'air se confine rapidement et le travail pendant la période de canicule et de grande chaleur devient un calvaire. L'insuffisance des places assises aidant, les élèves s'agitent et font du bruit.

Selon la DPEBA, l'État a octroyé à l'an 2000, 175 table-bancs pour 82 salles de classes dans la province du Kadiogo. Numériquement, chaque salle devrait avoir deux tables-bancs. Ceci n'est qu'une « goutte d'eau dans la mer » d'autant plus que le nombre d'élèves par classe peut atteindre la centaine dans certaines écoles. Cet état de fait a des conséquences que les instituteurs n'ont pas manqué de souligner. Pour satisfaire tous les élèves avec un nombre aussi réduit de bancs, les enseignants du public affirment que trois ou quatre enfants occupent le même table-banc au lieu de deux normalement. Cette promiscuité et la surcharge des classes rendent difficile le contrôle. Le bruit des élèves perturbe les cours et les instituteurs regrettent d'avoir à faire sans cesse le gendarme. Dans ces conditions, l'enseignant ne peut pas correctement faire son travail et les enfants n'apprennent alors pas ce qu'ils doivent apprendre.

Trois établissements sur neuf disposent d'un bureau de direction : les écoles A, E et H. Mais ces bureaux manquent d'équipement et sont en mauvais état. Les directeurs des écoles n'ayant pas de bureau se servent des salles de classe pour leurs activités administratives, ce qui peut poser un problème dans la mesure où le cadre ne permet pas de travailler dans de bonnes conditions.

Les armoires de classes sont inexistantes, insuffisantes ou délabrées. L'école G ne dispose que deux armoires pour tout l'établissement qui a pourtant six salles de classes. Cela pose le problème de conservation des manuels scolaires, surtout que ceux-ci sont rarement remplacés.

La quasi-totalité des établissements n'est pas équipée en bibliothèque. Ce qui peut constituer un obstacle à la culture et à l'amélioration individuelle des connaissances. Étant donné que la bourse familiale ne permet pas aux parents d'acheter tous les manuels exigés, il serait intéressant que chaque école dispose d'une bibliothèque bien équipée. Deux écoles (I et E) font cependant l'exception. Elles disposent d'une mini bibliothèque avec quelques centaines de livres même s'il n'y a pas un espace défini en tant que tel.

Une seule école (établissement E) est équipée d'une cantine. Selon le directeur, un repas coûte 250 FCFA et nombreux sont les élèves qui s'en servent surtout en période d'intenses activités scolaires. Mais au regard du niveau de revenu de la plupart des parents d'élèves, le prix de revient d'un plat semble difficile à supporter par le budget familial. Le directeur d'un autre établissement a déclaré :

« mon école avait une cantine fonctionnelle mais comme les enfants n'avaient pas les 100 FCFA exigés pour manger un plat à midi, cela ne marchait et l'école a décidé de l'arrêter ». La cantine est donc indispensable pour la bonne marche des cours mais l'achat de repas par les enfants est souvent difficile.

Les directeurs déplorent le fait que la cantine organisée par le Cathwell ait été supprimée en ville, vers le milieu des années 1990, pour favoriser sa diffusion et sa propagation dans les villages. Ils souhaiteraient sa réhabilitation pour pallier ce problème nutritionnel des élèves. Étant donné que l'alimentation joue un rôle important dans la santé physique et intellectuelle de l'enfant, il serait intéressant de doter les établissements de cantines à un prix social, à la portée des élèves même les plus démunis.

« L'eau c'est la vie » dit-on, mais force est de constater que cette denrée est plutôt rare dans les écoles. L'école F possède un point d'eau en état de marche ce qui n'est pas le cas de toutes les écoles enquêtées. En zone non lotie, le problème peut être, de toute évidence, lié à la non viabilisation du quartier. Ne pas avoir l'eau et l'électricité est la règle. En revanche, la situation des établissements A et B est incompréhensible : l'ONEA a décidé d'arrêter ses prestations à cause du non-paiement des factures. Selon les explications des directeurs concernés, ce sont les dissensions internes de l'APE liées à la gestion de l'argent qui ont entraîné cette situation déplorable. Il est surprenant qu'à Ouagadougou, capitale du Burkina Faso, des écoles ne possèdent pas l'eau potable pour des questions de moyen. On peut aussi se demander pourquoi il revient aux APE de s'acquitter des factures d'eau.

Selon les propos des directeurs, certaines écoles possèdent quelques matériels de sport : ballons, maillot, poids, etc. mais l'espace pour la pratique du sport manque le plus souvent.

En zone péri-urbaine, aucune école n'est clôturée. Par contre en quartier loti, les établissements sont munis de clôtures lesquelles sont en mauvais état. Un directeur relate les problèmes de son école dû au fait qu'elle n'est pas correctement fermée: « Les individus extérieurs à l'école traversent la cour pour aller au marché, à pied, à vélo, ou en moto ce qui crée des problèmes d'insécurité et de quiétude ».

2.1.2. Le matériel pédagogique

Selon les directeurs et instituteurs interviewés, le matériel pédagogique est insuffisant. Ils expliquent que depuis deux ans, le MEBA ne renouvelle plus les dotations. Certains manuels sont abîmés. Ces propos confrontés aux données de l'annuaire statistique du MEBA 99/00 permettent de faire quelques remarques sur les matériels.

Tableau 8 : La répartition des livres par matières et par école, en 2000

| | Calcul | Géographie | Histoire | Lecture | Science de l'observation | Total |
|---------|--------|------------|----------|---------|--------------------------|-------|
| École A | | 100 | | | | 100 |
| École B | 111 | 110 | 93 | 35 | | 349 |
| École C | 68 | 134 | 104 | | 110 | 416 |
| École D | 143 | 95 | 75 | 54 | 81 | 448 |
| École E | 135 | 79 | 76 | 335 | 201 | 826 |
| École G | 54 | 92 | 64 | 162 | 82 | 454 |
| École H | 76 | 97 | 56 | 70 | 49 | 348 |
| École I | 9 | 26 | 9 | 25 | 11 | 80 |

(Source : MEBA/PAEB, 2001)

Tableau 9 : Répartition des écoles en fonction des effectifs des élèves et du personnel enseignant

| Nom de l'école | École A | École B | École C | École D | École E | École F | École G | École H | École I |
|----------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Effectifs totaux | 467 | 486 | 552 | 213 | 425 | - | 451 | 724 | 201 |
| Effectif du personnel enseignant | 11 | 9 | 11 | 5 | 8 | - | 8 | 12 | 7 |

(Source : MEBA/PAEB, 2001)

Les tableaux ci-dessus indiquent que certains établissements scolaires ont plus de livres que d'autres. L'école privée laïque E possède, par exemple, 826 ouvrages dont 135 de calcul, 79 de géographie, 76 d'histoire, 335 de lecture et 82 de science de l'observation. L'école B possède, quant à elle, 111 manuels de calcul, 110 de géographie, 93 d'histoire et 35 de lecture soit 349 ouvrages pour 486 élèves.

Au regard du tableau, l'école E, avec un effectif global de 425 élèves a, à peine, un livre de lecture pour deux élèves, pourtant elle est la mieux dotée des écoles enquêtées. Mais on peut affirmer que dans toutes les écoles le nombre de livres est très inférieur aux effectifs et ceci indépendamment du type d'école. Les données du tableau sont intéressantes à plus d'un titre car elles permettent de vérifier les propos des directeurs et instituteurs interviewés lors de l'enquête exploratoire.

Les directeurs expliquent ce manque de livres par le fait que peu de parents achètent les manuels pour les enfants, la grande majorité étant démunie. Comment le maître peut-il travailler efficacement alors que les conditions à la base ne sont pas réunies ? Tout apprentissage scolaire passe obligatoirement par la pratique de la lecture, le livre étant un support technique indispensable. Ne pas disposer d'ouvrages à cet effet en nombre suffisant peut jouer sur la qualité de la formation. Les enseignants en sont conscients mais, aussi compétents soient-ils, peuvent-ils convenablement instruire 80 à 100 élèves avec un livre de lecture pour plus de quatre élèves⁶ ? Les livres mis à la disposition des enseignants eux-mêmes sont-ils suffisants ?

Le tableau 10 montre que les enseignants n'ont pas un livre par personne dans toutes les matières. Certains établissements sont plus déficients que d'autres. L'école G avec ses huit instituteurs a au moins un livre par enseignant en calcul, grammaire, et science de l'observation. Elle est apparemment mieux équipée que des écoles telles que l'établissement privé H dont aucun des douze maîtres ne peut disposer d'un livre personnel.

⁶ D'après l'annuaire statistique de l'enseignement de base 1997-2000, MEBA/PAEB.

Tableau 10 : Répartition des manuels enseignant selon les écoles

| | Autre | Calcul | Géographie | Grammaire Langue Conjugaison | Histoire | Lecture | Science de l'observation | Total |
|---------|-------|--------|------------|------------------------------------|----------|---------|-----------------------------|-------|
| École A | 5 | 10 | 8 | 6 | 7 | 7 | 11 | 54 |
| École B | 6 | 11 | 7 | 8 | 6 | 6 | 10 | 54 |
| École C | 5 | 12 | 9 | 11 | 10 | 7 | 10 | 64 |
| École D | | 9 | 5 | 4 | 6 | 5 | 5 | 34 |
| École E | | 9 | 8 | 15 | 6 | 9 | 8 | 55 |
| École G | 5 | 13 | 7 | 16 | 6 | 6 | 12 | 65 |
| École H | 6 | 7 | 3 | 4 | 4 | 7 | 7 | 38 |
| École I | 6 | 7 | 2 | 7 | 4 | 5 | 7 | 38 |

(Source : MEBA/PAEB, 2001)

L'école privée E possède un livre pour chaque enseignant dans chacune des matières sauf en histoire où les maîtres devraient se partager les six livres. Pour l'école I qui compte sept instituteurs, chaque maître a un livre en calcul, grammaire et science de l'observation. Par contre, en géographie, histoire et lecture, les ouvrages sont manquants. Les neuf instituteurs de l'école B ont seulement chacun un livre en calcul et science de l'observation. Tandis que les onze enseignants de l'école A n'ont qu'un manuel de science de l'observation par personne. Il est évident que certains établissements sont relativement mieux équipés que d'autres. Cependant aucune école ne peut prétendre couvrir les besoins des enseignants en ce qui concerne les livres de lecture mis à part l'école E qui a neuf livres de lecture pour huit maîtres.

Pour le personnel enseignant, cette insuffisance des livres des maîtres trouve son explication dans le stock de livres, mis à la disposition de chacune des écoles par le MEBA. Les directeurs et instituteurs interviewés fustigent aussi le programme d'enseignement et le contenu des ouvrages. Selon eux, le programme actuel est trop vaste et difficile pour les enfants du cycle primaire. Un autre directeur critique le contenu des livres en remarquant que : « le livre d'histoire du CM1 transmet de fausses informations précisément au sujet des dates. Le livre de français CM1/CM2 ne contient pas assez d'exercice et ne couvre pas tout le programme ». Ces propos font penser que certains livres recommandés dans le programme d'enseignement présentent des lacunes de fonds, lesquelles peuvent être préjudiciables à la transmission du savoir et de la culture. Mais un membre des PTF affirme, lui, que le contenu des manuels est mieux adapté depuis quelques années.

La pratique pédagogique a besoin des livres mais aussi de matériel didactique, autre support technique. Le matériel didactique des écoles couvertes par l'enquête exploratoire se compose de cartes murales, de compendiums métriques et scientifiques, de globes terrestres, de mallettes pédagogiques, de planches scientifiques et de programmes (tableau 11).

Tableau 11 : Représentation des écoles en fonction du matériel didactique

| | Autre | Carte murale de géographie | Compendium métrique | Dictionnaire | Globe terrestre | Mallette pédagogique | Planches scientifiques | Programme | Total |
|---------|-------|----------------------------|---------------------|--------------|-----------------|----------------------|------------------------|-----------|-------|
| École A | - | 3 | 1 | 17 | 4 | 2 | 10 | - | 37 |
| École B | 2 | 1 | - | 19 | 3 | - | 3 | 1 | 27 |
| École C | 4 | 3 | - | 17 | 3 | - | 16 | 1 | 42 |
| École D | - | - | - | - | 1 | - | 9 | 1 | 18 |
| École E | - | 1 | - | 16 | 1 | - | - | 2 | 20 |
| École G | - | 2 | 20 | - | 1 | - | 8 | 2 | 33 |
| École H | - | - | 4 | 2 | 1 | - | - | 1 | 8 |
| École I | - | 6 | - | 5 | 3 | - | - | 5 | 19 |

Source : MEBA/PAEB, 2001

Aucune école ne dispose de ce type d'équipement dans son entier. On peut constater que chaque école possède au moins un globe terrestre, cinq écoles ont au moins deux dictionnaires, toutes les écoles possèdent au moins une carte murale sauf l'école H. Trois écoles ont entre un et vingt compendiums métriques. Une seule école a des mallettes pédagogiques mais elle n'a pas de programme. Trois établissements manquent de planches scientifiques.

En somme, les écoles manquent de matériel didactique. Les instituteurs interviewés n'ont pas manqué d'exprimer leur inquiétude par rapport à cet état de fait. « Les cours concrétisés » à défaut de matériels sont naturellement difficiles, voire impossibles à réaliser. Ainsi on peut penser que la transmission de la connaissance n'est donc pas entièrement exécutée.

En résumé on peut dire que la diversité de l'offre scolaire dans les deux quartiers est perceptible à travers les deux types d'écoles : école publique et privée. Le privé comprend des écoles laïques et une école franco-arabe, les écoles protestantes et catholiques et les medersa étant absentes des quartiers enquêtés. Toutes les écoles étudiées présentent le même problème d'infrastructure et de matériel pédagogique. Sans remède approprié, ces insuffisances peuvent constituer un handicap à la qualité et à l'efficacité de la formation des enfants et de l'offre scolaire. En fait, aussi compétent et motivé que soit un instituteur, peut-il correctement accomplir sa mission avec autant de problèmes matériels? L'encadrement des élèves ne tient-il pas à la qualité des infrastructures de l'équipement et à la qualification des enseignants?

2.1.3. Les enseignants

2.1.3.1. Formation et qualification

La recherche de la qualité de l'enseignement a été le souci constant de l'État burkinabé. Cette volonté d'améliorer le cycle primaire s'est poursuivie à travers la réforme du programme scolaire et la formation des cadres de l'enseignement primaire. Conformément à l'ordonnance n°85-189 CNR/PMES/EDUC du 29 mars 1985, l'École Nationale des Enseignants du Primaire (ENEP), située à une quinzaine de kilomètres de Ouagadougou (Yaro, 1994), a été créée. D'autres localités du pays ont suivi avec l'ouverture des ENEP de Bobo-Dioulasso, de Ouahigouya et de Fada N'Gourma. L'ENEP de Gaoua devrait ouvrir à la rentrée 2001/02.

L'objectif de ces écoles est de transmettre la fonction enseignante à des jeunes burkinabé de 17 à 24 ans, célibataires, et titulaires du Brevet d'Étude du Premier Cycle (BEPC) des lycées. Ce sont les établissements mixtes accueillants les brevetés des deux sexes. Selon Yacouba YARO (1994, pp. 85-86), « l'ENEP est né de la volonté de la Banque Mondiale. Le but recherché à travers une telle

structure est d'améliorer non seulement le coût de la formation des enseignants, mais surtout de disposer en un temps limité d'un personnel fonctionnel pour les écoles du pays. Ainsi, l'ENEP a surplânté les anciens cours normaux de Ouagadougou, Koudougou et Ouahigouya où les enseignants étaient formés en deux ans. A l'ENEP, le stage est de moins d'un an (huit mois), dont quatre (octobre-février) consacrés à la formation théorique au sein de l'école. Le reste du temps sert à une phase de pratique dans les circonscriptions d'enseignement primaire. A l'issue de cette étape d'application, les élèves réintègrent l'établissement pour l'examen de sortie sanctionné par le Diplôme de Fin d'Étude des ENEP (DFENEP), un diplôme qui leur octroie un statut d'instituteurs adjoints (IA) ».

Les écoles publiques recrutent directement leurs enseignants parmi les titulaires du DFENEP. Selon les discours des directeurs interrogés, les écoles privées choisissent les leurs parmi les titulaires du BEPC, ils ont au départ un statut de stagiaire pour un ou deux ans. C'est à terme qu'ils formulent une demande d'autorisation d'enseigner qui devrait donner accès au concours professionnel : le CEAP ou le Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique, le CAP ou le Certificat d'Aptitude Pédagogique. Ainsi, nous avons pu constater que, parmi les instituteurs du public et du privé interviewés, tous ont au moins le BEPC, sauf un instituteur d'une école franco-arabe qui n'a que le CEP en arabe et beaucoup passe ou ont passé le diplôme pour devenir enseignant.

Les instituteurs rencontrés déclarent avoir suivi pendant l'année (2000/2001) des cours sur les méthodes d'apprentissages et de pédagogie générale. Plus spécifiquement, les maîtres des cours préparatoires (CP) ont bénéficié d'un stage de recyclage en calcul et orthographe. Ceux du cours élémentaire (CE) et des cours moyens (CM) respectivement en conjugaison, rédaction et résolution de problèmes.

Parallèlement les groupes d'animations pédagogiques (GAP) sont organisés. Ils ont un caractère obligatoire : chaque enseignant doit présenter des exposés et des recherches sur des thèmes précis. En dehors des séances de formation initiées par l'inspection, force est de constater qu'au sein des établissements, des cadres de concertations et d'échanges se créent pour débattre des difficultés liées à la pratique pédagogique. Certains directeurs et instituteurs interrogés se disent très satisfaits de l'encadrement reçu et des séances de formation organisées par l'inspection. Mais d'autres niveaux de discours montrent qu'ils existent des insuffisances. Un membre de la coordination du CCEB/BF pense qu'il faut mettre en place un véritable système de formation continue des enseignants afin d'améliorer le niveau d'enseignement. L'inspecteur de la zone d'enquête, adhère à cette idée mais remarque que les moyens sont insuffisants pour travailler correctement. Il faudrait, selon elle, au moins un encadreur pour 100 enseignants alors qu'ils ne sont que deux pour plus de 400. Elle explique, par ailleurs, que l'un des conseillers pédagogiques n'a pas de moto ce qui freine considérablement ses déplacements. Le budget pour le carburant de 50.000 FCFA par trimestre est trop maigre. « Chacun essaie de faire comme il peut mais on ne peut pas en vouloir au conseiller pédagogique s'il ne peut sortir faute de carburant ». Un tel discours peut traduire les difficultés qu'éprouvent le MEBA à doter les inspections de moyens matériels et financiers suffisant pour effectuer le travail d'encadrement dans de bonne condition. Il n'est pas rare de voir l'inspection solliciter l'aide des écoles pour financer telle ou telle activité : la saisie, les photocopies, l'organisation des examens etc. De l'avis d'un directeur d'ONG, l'État n'a pas d'autre choix.

Si l'amélioration du niveau de formation des enseignants apparaît comme une nécessité pour atteindre la qualité tant prônée dans le système scolaire primaire à Ouagadougou, les salaires souvent dérisoires ne permettent pas aux enseignants de vivre correctement et peuvent entraîner des contestations notamment dans le privé.

2.1.3.2. Les salaires

Les instituteurs dans leur ensemble affirment être faiblement rémunérés. Mais les bas salaires ne sont pas spécifiques au corps enseignant. Il s'agit d'une situation presque générale du marché du travail burkinabé.

Par exemple, en 1994, le salaire d'un fonctionnaire moyen burkinabé est évalué à environ 70 000 FCFA/mois (annuaire statistique du CENATRIN, 1994 : 51). Ce niveau de salaire des fonctionnaires est probablement caractéristique de la situation économique du pays. Au regard des discours des instituteurs interrogés et de la grille salariale, les maîtres n'ont pas les mêmes salaires selon qu'ils sont du secteur public ou privé. Les enseignants du privé gagnent des salaires fixés par le fondateur tandis que ceux du public sont directement alignés sur la grille des salaires de la fonction publique. Celle-ci considère le diplôme, la formation, la qualification interne et l'ancienneté. Ainsi un instituteur adjoint (IA) d'une école franco-arabe perçoit un salaire compris entre 15 000 FCFA à 20 000 FCFA alors que son collègue du public gagne environ le triple, soit 57762 FCFA. Dans la même logique, un instituteur adjoint certifié (IAC) d'une école privée gagne 28.500 FCFA soit 2 fois moins que son homologue du public qui touche 65 255 FCFA. Un instituteur principal (IP) gagne 1,5 fois plus que l'instituteur du même corps enseignant au privé respectivement 77 581 FCFA et 50 000 FCFA. L'unique IP du privé interrogé était retraité du public. Au regard des échelons et de l'ancienneté, il est établi que les maîtres des établissements publics sont mieux rémunérés. Les autorités en charge de l'enseignement de base sont conscientes du problème. Un responsable que nous avons interrogé explique que : « la formation et l'encadrement sont les mêmes que le public mais le problème résulte de l'instabilité du personnel dans le privé car il est assez mal payé et de façon irrégulière ». Fort de cela, les directeurs et instituteurs interrogés sollicitent l'aide de l'État pour résoudre la question du salaire des enseignants.

Auront-ils gain de cause alors que le MEBA affirme ne pas disposer d'assez de ressources financières pour les écoles publiques et que le PDDEB prévoit la contractualisation des enseignants du public, avec des salaires plus faibles et la décentralisation du recrutement ?

Il est important d'évaluer le niveau de vie des instituteurs dans leur ensemble, au vue des salaires de leur profession. A ce propos, une enquête menée par un hebdomadaire de la place⁷ sur le « panier de la ménagère » est assez significative.

L'enquête a été réalisée auprès de quelques ménagères et cuisiniers qui s'approvisionnaient régulièrement à Rood-woko et dans les quartiers périphériques de la ville de Ouagadougou. D'après leurs déclarations, les prix de produit de consommation courante : riz, huile, savon, viande etc. augmentent régulièrement et sans que les gens ne sachent trop pourquoi. Toujours selon leur propos, un salaire de 75 000 FCFA arrive à peine à couvrir les besoins alimentaires mensuels d'une famille de 5 personnes. Si tel est le cas, on peut penser que les enseignants et plus précisément ceux du privé ne pourront que rencontrer des problèmes : payer l'eau, le loyer, l'électricité, le déplacement, la santé, etc. devient une équation quotidienne et mensuelle à résoudre.

La précarité économique des maîtres peut les amener à s'orienter vers d'autres activités. Selon un responsable de l'éducation : « les enseignants sont aussi très mal payés par rapport au niveau de vie ouagalais, ce qui entraîne la pluriactivité et donc l'absentéisme des instituteurs ».

2.1.3.3. Pluriactivité et absentéisme

Les informations à propos de ces deux indicateurs sont assez contradictoires. Les discours des directeurs et instituteurs ont tendance à minimiser le phénomène tandis que l'inspecteur de la zone avoue toutes ses difficultés à lutter contre l'absentéisme et le retard des enseignants, avec seulement deux conseillers pédagogiques pour deux cent seize enseignants du public : « Il n'y a pas grand chose à faire pour lutter contre les absences, ils ont toujours des prétextes pour ne pas venir et font des certificats de complaisance ».

⁷ L'indépendant, n°251 du 23 juin 1998 : 7-8

Pour les enseignants, l'absentéisme est surtout important dans le public et notamment dans les campagnes même s'il existe à Ouagadougou. Il est surtout du aux bas salaires et au manque de conscience professionnelle des instituteurs : « on ne se met pas en tête qu'on est là pour le pays », surtout que l'absentéisme n'est pas réellement sanctionné par l'administration. Toutes les personnes présentes, lors l'atelier de travail organisé le 7 février 2002, s'accordent à dire que l'absentéisme c'est l'irrégularité à l'école. Ainsi, ne sont pas considérés comme absents les maîtres qui ont une justification, qui ne sont pas présents à cause de problèmes familiaux (enfant malade, décès, etc.) ou parce qu'ils sont convoqués officiellement pendant les heures de cours par l'administration. La lutte contre l'absentéisme dans ces conditions peut apparaître comme une vraie difficulté.

En ce qui concerne la pluriactivité des enseignants, les personnes présentes ont reconnu qu'elle existait et que les femmes la pratiquaient allégrement : elles font notamment du commerce ce qui peut avoir des effets néfastes sur l'enseignement. Elles vont délaissier les cours pour pratiquer leur commerce, pour s'occuper de « leurs affaires ».

Dans l'école franco-arabe enquêtée, les quatre instituteurs interviewés dont le salaire s'inscrit dans une fourchette de 15 000 et 20 000 FCFA pratiquent des activités parallèles et diversifiées : maçonnerie, élevage, électricité, travail de bureau. Alors que le directeur dit n'être pas au courant, les instituteurs concernés expliquent qu'ils développent les dites activités pour se faire des sous. Les cours à domicile donnés par certains maîtres s'inscrivent dans la même logique. Cette activité semble plus tolérée et ne suscite pas de réaction de la part de la hiérarchie car elle n'est pas en contradiction avec les cours. Les cours à domicile lorsqu'ils concernent les élèves du public peut être compréhensible, à cause de la qualité douteuse de l'enseignement que les parents soulignent sans cesse. Mais dans le privé, on peut se demander pourquoi les parents, tout en payant cher la scolarité, doivent, tout particulièrement, opter pour les cours à domicile alors que le privé est réputé pour son efficacité. Est-ce que cela peut entraîner des abus possibles de la part des instituteurs ? L'insuffisance des salaires conduit les enseignants des deux sexes à mener des activités parallèles. Si pour les hommes, les activités parallèles ne semblent pas poser de problème, les critiques ne manquent pas pour les institutrices qui développent les activités génératrices de revenus.

2.1.3.4. Les femmes enseignantes

Selon le tableau de bord de l'enseignement primaire 1997/98, le nombre de femmes dans l'enseignement au Burkina Faso est passé de 2 280 en 1990 à 4 081 en 1998, mais sa part relative dans les effectifs totaux a légèrement diminué de 27% à 24%. La même source indique que les institutrices sont concentrées dans les zones urbaines où elles représentent 54% des effectifs en 1998. Par contre en zone rurale, elles sont très peu nombreuses (14,4% en moyenne) et pratiquement absentes des régions périphériques : Sud (15%), Sahel (6,9%). L'idée selon laquelle les femmes sont de plus en plus nombreuses dans l'enseignement, surtout public, a été confirmée lors de notre enquête. Pour un effectif de onze enseignants à l'école publique A, neuf sont des femmes. De même, l'école B compte neuf enseignants dont huit femmes. Dans les écoles privées, la tendance est plutôt inversée. Le directeur provincial de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (DPEBA) interviewé estime que c'est par un souci de rentabilité économique que le privé ne recrute pas assez de femmes. A son avis, les congés de maternité occasionnent souvent des frais que le budget de la plupart des écoles ne peut supporter.

Peut-on dire qu'une proportion importante de femme à l'école nuit à la qualité du travail ? Les institutrices de l'école enquêtée disent qu'elles ont des relations difficiles avec le personnel d'encadrement et l'inspectrice. Ces propos sont confirmés par l'inspectrice elle-même qui avoue préférer travailler avec des hommes. Ces femmes critiquent le fait que l'inspectrice et les conseillers pédagogiques ne créent pas un cadre adéquat pour de réels dialogues. Elles justifient cela par le fait que le personnel d'encadrement visite les salles, non en tant que partenaire mais en tant qu'autorité. Elles le trouvent trop sévère dans ses critiques et remarques. Peut-on voir à travers ce rapport une question de personne ou une incompréhension momentanée qui peut être dissipée ? Selon le personnel d'encadrement, les femmes, dès qu'elles ont des soucis personnels avec leur mari ou leurs enfants, ne

sont plus aptes à travailler correctement. Toute remarque, si petite soit-elle, est prise à mal. Certains hommes interrogés (directeurs, fondateurs) déplorent le nombre élevé de femmes dans l'enseignement à Ouagadougou. A leurs avis, ces institutrices s'occupent plus de leurs activités de petits commerces que de la fonction pour laquelle elles sont payées. Ces hommes critiquent le fait que ces dames viennent vendre dans l'enceinte de l'établissement, pagnes et autres articles ; mais ils attaquent aussi leur commerce en dehors de l'école. Or la pluriactivité n'est pas réservée au seul sexe féminin. En quoi donc la pluriactivité d'une femme devrait susciter plus de commentaire ? Ces mêmes personnes pensent que, du fait qu'elles sont nombreuses et font des activités parallèles, elles sont moins efficaces. Ces propos sont en contradiction avec le rapport du PASEC qui dit exactement le contraire : « une institutrice assure de meilleurs résultats qu'un instituteur. Cette constatation est établie dans tous les pays du PASEC mais le Burkina Faso est un des endroits où elle se marque le mieux » (MEBA/DEP, 1998 : 101).

Le métier d'enseignant étant un travail d'équipe, cela demande un minimum de consensus afin d'y parvenir, ce qui est difficile quand on n'accepte aucune critique personnelle ou remise en question si infime soit-elle. Loin de considérer les propos des hommes comme simple écho d'une misogynie, il faut aussi s'interroger sur les problèmes qu'ils mettent en avant, reflet de la difficile communication entre les sexes. Ces discours ne stigmatisent pas un problème de société plus structurel face au changement de statut de la femme au Burkina Faso ?

La réponse à cette question déborde le cadre de cette étude, mais cela laisse penser qu'ils existent des contradictions au sein même de la profession enseignante. Le fait que les enseignants cherchent à développer d'autres activités peut amener à croire qu'ils ne sont pas tellement motivés pour le métier d'enseignant.

2.1.3.5. La motivation des enseignants

« Aucun enseignant ne va continuer dans le métier lorsqu'il lui arrive de trouver un autre boulot moins fatigant et plus rémunérateur. Le choix du métier enseignant par vocation, est un faux problème ». Cette phrase d'une institutrice traduit bien l'état d'esprit des enseignants. Un instituteur d'une école privée aborde dans le même sens en déclarant qu' « un salaire mensuel de 28 500 FCFA ne peut motiver personne ; c'est un salaire dérisoire qui ne correspond en rien aux efforts fournis ». Les instituteurs que nous avons rencontrés estiment que le métier d'enseignant, surtout au privé, est trop contraignant. Ils affirment que la récompense attendue des salaires est inexistante.

Deux choses les motivent, en revanche : l'amour pour les élèves et les bons résultats scolaires. C'est pour encourager un tant soit peu, les instituteurs que le MEBA a introduit tout récemment une prime d'encouragement des maîtres les plus méritants. Au regard de la précarité des salaires dans ce corps de métier, les critères de sélection devraient être suffisamment clairs pour que la prime revienne réellement aux plus méritants. Autrement, cela peut créer des frustrations susceptibles d'entraîner des situations ingérables. Un directeur d'une école privée explique que la prime d'excellence initiée par le fondateur de son école est finalement attribuée à tous les instituteurs, en expliquant que le succès au CEP est le fruit des efforts conjugués de tous les maîtres ; une discrimination en la matière serait donc injuste.

Un fondateur en reconnaissant la meilleure motivation des instituteurs du privé déclare : « ce n'est ni l'argent ni les titres de capacité qui font marcher une école ». Mais, on peut se demander jusqu'où ira cette motivation si ces gens ne peuvent vivre des fruits de leur labeur. On peut aussi penser que si rien n'est entrepris, dans le sens de l'amélioration des salaires alors que la vie devient de plus en plus chère à Ouagadougou, les maîtres pourraient s'orienter vers les fonctions plus rémunératrices. C'est ce qui ressort de l'entretien avec l'inspecteur de la circonscription enquêtée qui affirme que de plus en plus d'enseignants préparent les diplômes pour pouvoir intégrer le public. Ces deux mouvements contradictoires montrent les fortes tensions qu'il peut y avoir dans cette « privatisation » de l'éducation.

2.2. La privatisation de l'éducation

Il y a, à l'heure actuelle à Ouagadougou, quasiment autant d'écoles privées que d'écoles publiques même si les effectifs restent plus importants dans le public puisqu'ils représentent plus de 60% de l'ensemble des élèves ouagalais. La circonscription des deux quartiers enquêtés reflète cette tendance à la prépondérance des structures privées dans l'éducation à Ouagadougou. D'après l'inspectrice de la zone, sur les cinquante six écoles qui sont sous son autorité, vingt et une sont publiques et trente cinq privées dont une école protestante et quatre écoles franco-arabes. La proportion des écoles privées (62,5%) est d'ailleurs plus élevée dans cette circonscription que dans l'ensemble de Ouagadougou.

Les écoles franco-arabes étant un type d'établissement privé spécifique avec son propre fonctionnement et ses propres règles, elle ne rentrera pas dans cette analyse par soucis de cohérence. En effet, les qualifications des enseignants, les diplômes, le contenu des cours sont trop différents et particuliers pour intégrer ce type d'école à une analyse générale sur les établissements privés, sans biaiser les résultats⁸.

Les écoles privées des deux quartiers étudiés ont, pour la plupart, été créées récemment puisqu'elles ont officiellement ouvert en 1994 et 1995, à l'exception de l'école E datant de 1979. L'enquête qualitative exploratoire menée reflète donc la propension à la privatisation dans la capitale du Burkina Faso. Parallèlement à cette augmentation des écoles privées à Ouagadougou, nous avons pu constater que l'État avait aussi tendance à se désengager des écoles publiques, laissant à la commune le soin de construire de nouveaux établissements publics et aux familles celui d'entretenir et de financer les frais de fonctionnement des écoles. Ainsi la progression du système privé est favorisée par la stagnation du public alors que la demande d'éducation est très forte dans la capitale. A Ouagadougou, les familles ont bien compris l'importance de l'école comme outil de promotion sociale et cherchent souvent par tous les moyens à scolariser leurs enfants. On peut d'ailleurs se demander si la politique de non-intervention du MEBA ne table pas sur cette forte demande d'éducation pour développer l'essor du système privé, faute de place dans le public. En effet, comme il n'est quasiment plus besoin de convaincre les ménages des bienfaits de la scolarisation, l'État peut se permettre de ne plus construire d'école -sachant bien que cela ne changera pas le taux de scolarisation- pour se consacrer sur d'autres terrains. On peut aussi émettre l'hypothèse que le MEBA n'intervienne pas à Ouagadougou pour ne pas accentuer davantage les disparités dans l'offre scolaire entre la capitale et les autres provinces et pour essayer de contenir l'exode rural vers la première ville du pays.

D'après le PDDEB, du moins dans sa première phase, l'État n'envisage pas, par manque de moyen et pour une question de priorité, de construire, ni de rénover les écoles publiques à Ouagadougou, affirmant que les partenaires financiers du MEBA refusent toute intervention dans cette ville. Dans le cadre des lois de décentralisation, c'est, selon lui, à la mairie, avec l'aide des comités de jumelage, d'intervenir. Ces propos sont d'ailleurs confirmés par la DPEBA et par l'inspection.

Le système public devient semi-privé. Les entretiens menés auprès des directeurs d'écoles publiques ont montré l'importance des APE dans le financement de l'établissement. Dans les écoles publiques A,B,C,D, c'est à elles de s'acquitter du paiement de la facture d'eau (ce qu'elle ne fait pas d'ailleurs) et de l'électricité, d'aider au paiement des craies, des cahiers des enseignants quand le matériel n'arrive pas à temps de la DPEBA ou qu'il n'est pas suffisant. Elle s'occupe aussi de la rénovation du matériel de l'école (table-bancs, tableau, etc.). Le directeur d'une des écoles publiques enquêtées affirmait d'ailleurs que l'APE venait même en aide à l'inspection qui peut demander de l'argent pour fonctionner car le budget de la circonscription est insuffisant.

⁸ Pour plus de précision sur ces écoles, voir la fiche technique sur le sujet en annexe.

Or, selon la DPEBA, les APE des écoles publiques sont étouffées par les missions qui leur sont confiées. La gestion financière des écoles par ces associations pose de sérieux problèmes au regard du niveau de vie des familles qui inscrivent leurs enfants dans le système public. Les écoles sont donc obligées de fonctionner, bon gré, mal gré, avec leurs maigres moyens et avec toute l'aide possible des APE ce qui ne va pas sans créer de tensions entre le personnel enseignant et les associations.

La politique du MEBA semble être de laisser à la commune, aux communautés et à l'initiative privé la charge d'augmenter les capacités d'accueil de l'offre scolaire pour ne conserver qu'un contrôle global sur les programmes, les formations des enseignants, etc. Ainsi, le plan décennal de développement de l'éducation de base stipule que les capacités de gestion des écoles doivent être renforcées par « le développement de la participation des communautés de base à la gestion de l'école formelle et non formelle : mobilisation des communautés pour la prise en charge de l'éducation, mesures de valorisation des APE, mises en place des AME, etc. » (PDDEB, p.49). Ouagadougou est donc précurseur en la matière puisque la ville expérimente déjà ces formules, avant même que le plan ait débuté. Il convient donc de regarder de plus près les mécanismes de cette privatisation et les transformations profondes du paysage scolaire, à la fois sur les institutions elles même et sur les mentalités des ménages, qu'elle entraîne.

2.2.1. Les transformations du paysage scolaire induites par cette privatisation

2.2.1.1. *Le système public discrédité par le double flux*

Pour répondre à une demande scolaire de plus en plus forte en ville tout en évitant de construire de nouvelles infrastructures, l'État burkinabé, comme de nombreux autres pays d'Afrique de l'Ouest, a développé, depuis 1995, dans les centres urbains et en particulier à Ouagadougou, les classes à double flux. Cette politique du MEBA et des partenaires au développement en réponse aux problèmes de sureffectifs dans les classes a entraîné le discrédit du système public.

Les entretiens menés dans le cadre de l'enquête exploratoire auprès de l'ensemble des acteurs de l'offre ont montré qu'il y avait à ce sujet différents niveaux de discours. Le MEBA et ses instances ainsi que les Partenaires Techniques et Financiers 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 les double flux ne sont pas mauvais en théorie mais qu'ils sont mal appliqués. 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. Des mesures d'accompagnement doivent être mises en place pour que les élèves travaillent toute la journée même s'ils n'ont qu'une matinée ou une après midi de cours. Or, selon le ministère et les PTF, les enseignants ne respectent pas les principes de fonctionnement. Selon eux, l'échec du double flux vient du fait que certains instituteurs choisissent de réunir les deux cohortes et de faire cours avec des effectifs pléthoriques de 100 à 120 élèves. Le MEBA reconnaît aussi que les mesures d'accompagnement tardent aussi à se mettre en place.

Les enseignants en double flux affirment d'ailleurs utiliser la même pédagogie que pour les autres classes. Ils préparent pour les deux groupes. L'instituteur fait alors deux fois le même cours dans la même journée. Or, selon les textes, ils devraient mettre en œuvre des pédagogies différentes. Ils ont normalement suivi un stage à cet effet et ils ont aussi un programme différent mais dans la pratique, la pédagogie est la même. L'enseignant n'adapte que très peu ses préparations aux classes à double flux.

Ce que le MEBA qualifie de « mesure d'efficacité », dans son plan décennal 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. Nombreux sont les directeurs d'écoles et les instituteurs 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'heure de cours. ». Ainsi, le rejet de cette méthode pédagogique orienterait les familles qui en ont les moyens vers des établissements privés où à un groupe pédagogique correspond une salle de classe et un enseignant.

2.2.1.2. Face au discrédit du public, le système privé progresse

D'autres raisons sont avancées par le personnel des écoles privées pour expliquer cette désaffection des familles envers le système primaire public. Ce sont le plus souvent le manque de conscience professionnelle des enseignants, le laxisme dans le travail et l'importance des grèves. Un ancien instituteur du public reconverti dans le privé critique même la hiérarchie -les institutions supérieures telles que la DPEBA et le MEBA- et leur impuissance à gérer les problèmes de personnel. Ainsi, le système public serait en crise, à la fois rejeté par ceux qui y travaillent et par les parents d'élèves mécontents.

La privatisation du système scolaire primaire à Ouagadougou se construirait-elle sur les ruines de l'enseignement public ? Cela semble être le cas car, parallèlement au discrédit du public, les écoles privées entretiennent de bonnes performances scolaires, même si tout dépend souvent de l'établissement. Les résultats de l'enquête menée montrent que les établissements privés recensés ont de meilleurs résultats au CEP que leurs homologues du public (tableau 8). Le taux de réussite au CEP peut aller jusqu'à 100% dans les établissements privés alors qu'il tourne autour de 70% dans les écoles publiques. Il s'agit de s'interroger sur les raisons d'un tel phénomène.

La première hypothèse est la sélection par les établissements privés des candidats aux diplômes. Ainsi, ces écoles ne présenteraient que les élèves susceptibles d'obtenir le CEP -ce qui garantit leur réputation et leur image de marque auprès de leurs « clients » potentiels-alors que les écoles publiques doivent, elles, présenter tous les effectifs des classes de CM2. De plus, on peut aussi imaginer que, même si l'école accueille des enfants de tous les univers sociaux, ceux des classes plus nanties sont mieux représentés dans ces établissements. L'univers social auquel ils appartiennent peut favoriser leur insertion dans l'école et leur réussite scolaire : les meilleurs résultats s'expliqueraient donc par la seule question de la reproduction sociale et non de la meilleure qualité du système privé.

On pourrait aussi croire que les effectifs pléthoriques des classes de CM2 dans le public sont aussi à la base des moins bons résultats. Mais l'analyse des enquêtes du MEBA des écoles concernées montre qu'il n'y pas d'étroite corrélation entre les effectifs du CM2 et les résultats au CEP.

En effet, à part pour l'école I où les effectifs sont vraiment faibles, les autres écoles privées ont quasiment les mêmes effectifs que les écoles publiques enquêtées ce qui signifie qu'il faut chercher ailleurs les causes d'une telle réussite.

Les bons résultats et la meilleure réputation des écoles privées ne viennent pas non plus des meilleures conditions de travail. La qualité des infrastructures est plutôt homogène dans la vétusté et que le matériel pédagogique fait partout cruellement défaut.

Tableau 12 : Résultats au CEP et nombre d'élèves par classe en CM2, 2001

| | | Taux de réussite au CEP | Nombre d'élèves par classe en CM2 |
|------------------|---------|-------------------------|-----------------------------------|
| Écoles publiques | École A | 69.1% | 31 |
| | École B | 69% | 28 |
| Écoles privées | École E | 97,5% | 66 |
| | École G | 85,7% | - |
| | École H | 87,9% | 70 |
| | | | 41 |
| | | | 50 |
| École I | 100% | 18 | |

(Source : Enquête exploratoire qualitative sur l'offre scolaire à Ouagadougou, juillet/août 2001, UERD et Enquête MEBA)

Selon les directeurs et les instituteurs des écoles rencontrées, ce sont, avant tout, les ressources humaines qui permettraient aux écoles primaires privées de se forger une meilleure réputation. Ainsi, les enseignants seraient plus sérieux, plus rigoureux. Les personnes interrogées ont affirmé que les instituteurs du privé étaient plus motivés que leurs homologues du public. Ce n'est pas une question de salaire car les rémunérations des enseignants dans le privé sont nettement inférieures à celle des instituteurs du public. Il semble, au contraire, que cette motivation au travail, caractérisée par un fort taux de présence en cours et l'absence de retard, émane plutôt de la précarité de la profession et de la surveillance constante des fondateurs. En effet, les instituteurs employés dans le privé sont des contractuels payés à l'année (souvent sans compter les vacances scolaires). L'insécurité de l'emploi ne leur permet pas d'être négligents s'ils veulent avoir la certitude de voir leur contrat renouvelé.

Comme nous l'avons vu, la privatisation de l'éducation crée une grille de rémunération des enseignants à deux vitesses. On assiste à une précarisation de la profession d'enseignant dans le domaine privé que le PDDEB tend à entériner. En effet, avec la mise en place du PDDEB, et dans le cadre de la décentralisation, le mode de recrutement des instituteurs du service public va être réformé, laissant aux communautés de base et aux collectivités locales, le soin du « recrutement, [de] la formation, et [de] la gestion de la carrière des enseignants » (PDDEB, p 50). Ainsi, pour augmenter les effectifs enseignants tout en respectant les possibilités budgétaires, le MEBA revoit sa politique d'embauche des maîtres à partir de l'expérience développée dans les écoles satellites. La profession d'enseignant est contractualisée, sa gestion décentralisée et les salaires ne sont plus fixés par le MEBA mais par l'employeur (communautés de base et localités). La tendance semble donc être au nivellement des salaires vers le bas et à la précarisation du métier d'enseignant. Même si les moyens de contrôle de l'exactitude et de la présence en cours doivent être facilités avec ce type d'organisation, on peut quand même se demander si ce phénomène ne va pas finir par démotiver totalement les instituteurs et par baisser, en conséquence, la qualité de l'enseignement, dans le public comme dans le privé.

Le système primaire privé dans les années 1970/1980, était de mauvaise qualité et la majorité du personnel enseignant n'avait pas le diplôme requis pour exercer. « La plupart du temps, les maîtres n'avaient que le CEPE et répondaient ainsi au profil du moniteur qui était en disparition dans les écoles publiques » (Yaro, 1994 : 143) .

Les écoles privées ont apparemment su faire progresser leurs performances scolaires. Le MEBA a d'ailleurs cherché et cherche toujours à favoriser la qualité de l'enseignement privé. Il a

notamment joué un rôle dans le progrès de la qualification et de la formation des instituteurs du privé. Le plan décennal prévoit de continuer à mettre en œuvre « les mêmes services en matière de formation et d'encadrement des enseignants » du secteur privé comme public. Les maîtres du privé reçoivent, en revanche, une meilleure formation continue que leurs homologues du public. En effet, ils suivent normalement les stages et formations du MEBA comme le Groupe d'Aptitude Pédagogique (GAP), les séminaires, etc. Tous les directeurs et instituteurs des écoles enquêtées ont affirmé que ce travail était utile et nécessaire et que cela permettait d'améliorer les performances des enseignants. En revanche, le fondateur d'une école privée a vivement critiqué les politiques d'encadrement du MEBA, assurant que les enseignants du privé étaient souvent mis à l'écart de certains séminaires et formations et que ceux-ci n'avaient pas droit aux mêmes prestations. A l'inverse, l'inspecteur explique qu'il ne fait pas de différences entre les enseignants du public et ceux du privé, mais que certains fondateurs refusent à leurs maîtres l'autorisation d'assister aux formations et séminaires de travail, arguant que c'est du temps perdu. Ces deux discours s'accusant l'un l'autre marquent des relations tendues entre le système privé et la structure étatique de l'éducation et montrent que l'harmonisation des réglementations concernant la qualification des instituteurs n'a pas encore abouti.

Même si les formations du MEBA suscitent quelques réserves, les enseignants du privé semblent assister massivement aux stages et conférences proposées. Ils ont en plus l'avantage d'avoir un encadreur particulier dans leur école. En effet, tous les fondateurs des écoles privées rencontrés louaient les services d'un inspecteur (souvent à la retraite) pour encadrer et aider les enseignants. On peut d'ailleurs se demander si cela vient pour améliorer l'encadrement ou palier une défaillance du MEBA. Quoi qu'il arrive, la présence d'un inspecteur ou d'un conseiller pédagogique particulier dans les écoles privées ne peut qu'améliorer les compétences des enseignants, reléguant au passé les mauvaises réputations sur la qualité et les capacités des maîtres du privé.

2.2.1.3. Le changement d'attitude des parents

Yacouba. Yaro (1994) montre que les écoles privées, à l'aube de leur création, dans les années 1970/80, étaient considérées par les parents d'élèves comme des structures commerciales plutôt que scolaires. Ils n'y avaient recours qu'en dernier lieu quand ils n'avaient pas pu placer leurs enfants dans le public, pour des raisons d'âge, de mauvaises performances scolaires ou de manque de place. Selon lui, les parents les plus démunis et les nouveaux arrivants en ville qui ne pouvaient corrompre le personnel ou qui ne possédaient pas de réseau de connaissance à mettre en avant se trouvaient obligés d'inscrire leurs progénitures dans le privé. Il est intéressant de constater la profonde mutation des mentalités au sujet du système primaire privé, en ce début de nouveau millénaire.

Que ce soit dans les cinq écoles privées ou dans les quatre écoles publiques enquêtées, tous les directeurs d'école et les instituteurs que nous avons rencontrés, affirment que la demande scolaire se tourne aujourd'hui vers l'offre scolaire privée. Seules les familles nécessiteuses qui n'ont pas d'autre choix, s'ils veulent scolariser leurs enfants, optent pour le service public. Les instituteurs du public ont tous affirmé vouloir scolariser leurs enfants dans le privé, si leurs moyens le permettent. Les parents, à l'heure actuelle, préfèrent donc inscrire leurs enfants dans le secteur privé.

Ce renversement de tendance émane très certainement des processus profonds qu'a connus l'institution scolaire primaire depuis plusieurs années. Il montre que la demande à Ouagadougou est forte mais aussi exigeante.

Ainsi, si la demande d'éducation se tourne davantage vers l'offre privée, c'est que celle-ci a su se créer une réputation face à la crise du système publique liée au double flux mais aussi parce que la pénurie de place et le manque d'infrastructures publiques obligent à changer de stratégies. Il n'est plus alors question de choix : le privé s'impose comme la seule alternative de scolarisation dans une ville où l'école est avant tout un moyen obligatoire d'insertion .

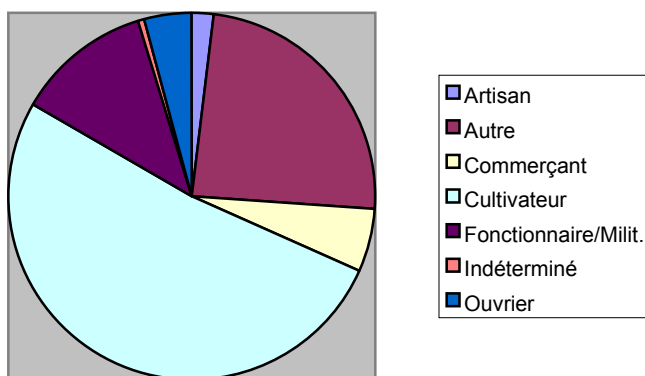
2.2.2. Les conséquences possibles de cette transformation

2.2.2.1. *Les risques induits de cette transformation sur les iniquités*

Nous avons vu que les institutions privées semblaient mieux fonctionner à Ouagadougou que les écoles publiques au vue des meilleurs résultats et de la plus grande motivation du personnel. La partie quantitative de l'étude montre que les enfants d'agriculteur, même s'ils sont plus représentés dans le public, sont quand même bien présents dans le privé. Or, est-ce que cela signifie pour autant la démocratisation de l'enseignement privé ?

Les écoles privées enquêtées connaissent une relative homogénéité dans les frais de scolarité annuels, compris entre 16 000 FCFA et 25 000 FCFA par an. Cet écolage, et parfois la générosité et la compassion des fondateurs, explique peut-être pourquoi certains enfants démunis peuvent quand même suivre leur scolarité dans le privé. Ainsi, pour exemple, la répartition des enfants par la catégorie socioprofessionnelle des parents d'une des écoles visitées en zone non lotie est la suivante :

Figure 18 : Répartition des élèves en fonction de la catégorie socioprofessionnelle des parents de l'école I en 2000

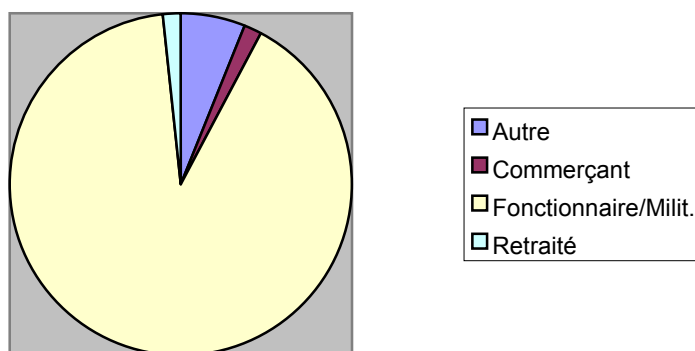


(source : MEBA/PAEB, 2001)

On peut constater que la moitié des enfants inscrits dans cette école est fils de cultivateur. L'autre moitié des effectifs est partagée entre les commerçants, les artisans, les ouvriers et les fonctionnaires ou militaires.

En revanche, d'autres écoles ouagalaises dont les frais de scolarité sont bien plus élevés sont beaucoup plus sélectives. Ainsi, comme le montre le graphique ci dessous, qui représente une école ouagalaise dont l'écolage avoisine les 150 000 FCFA, la grande majorité des effectifs de l'établissement sont des fonctionnaires ou militaires. Il est aussi flagrant de constater que les cultivateurs, artisans et ouvriers ne sont tout simplement pas représentés.

Figure 19 : Répartition des élèves selon la profession des parents dans une école privée de Ouagadougou aux frais de scolarité élevés (+ de 150 000FCFA/an).



source : MEBA/PAEB, 2001

On peut donc conclure que l'offre scolaire privée à Ouagadougou connaît une forme de démocratie puisque certaines structures accueillent des enfants de tous les univers sociaux. Mais elle est aussi à deux vitesses avec, d'une part, des établissements privés, aux frais de scolarité relativement peu élevés qui visent l'accueil du plus grand nombre d'enfants, quel que soit leur environnement social et d'autre part, des écoles privées élitistes avec de fortes barrières économiques. Toutes ces écoles présentent donc de grandes différences tant du point de vue de la salubrité, de l'encadrement pédagogique, de la disponibilité du matériel didactique qui sont déterminants dans le succès scolaire. L'élargissement de l'accès aux écoles privées à la grande majorité des couches de population ouagalaises ne signifie donc pas pour autant l'équité. Au contraire, il y a fort à penser que la privatisation va accentuer les iniquités dans l'accès aux services scolaires : les plus démunis seront condamnés à mettre leurs enfants dans les institutions publiques, même s'ils rejettent les classes à double flux, les classes intermédiaires bénéficieront d'une offre privée, peu chère, mais aux infrastructures délabrées et aux matériels didactiques limités et les couches aisées de population jouissent des meilleures prestations et des meilleures conditions de travail.

Le MEBA a bien conscience que la privatisation joue dans l'accentuation des disparités sociales mais il réagit avec fatalisme : l'État n'a pas les moyens de scolariser tout le monde, il n'a donc pas d'autres choix que de laisser le privé prendre le relais. Il privilégie donc l'accès à l'éducation pour tous au détriment de l'accès à la même éducation pour tous, favorisant ainsi la reproduction sociale et l'inégalité des chances.

2.2.2.2. Conséquences sur le système éducatif

Paradoxalement, alors que l'État cherche à se désengager au profit des écoles privées et choisit de ne plus intervenir dans la capitale, de nombreux directeurs et fondateurs de l'enseignement privé se plaignent de leurs difficultés financières et aimeraient que l'État leur vienne en aide. Ainsi, un directeur suggérait que l'État prenne au moins en charge le salaire des enseignants pendant l'été, pour leur éviter le « chômage technique ». Nombreux sont ceux qui réclament aussi l'allègement des taxes et des impôts pour pouvoir continuer à fonctionner. Il semble qu'au moins pour cela, l'État ait entendu les revendications des fondateurs des écoles privées puisque le PDDEB prévoit des exonérations dans ce sens.

L'État ne pouvant ou ne voulant aider les structures privées, les difficultés financières poussent les fondateurs à chercher l'appui d'organismes d'aide. Dans la plupart des cas, ces demandes

sont vaines car il semble, pour de nombreuses associations, qu'une intervention en milieu urbain ne soit pas utile au vu des taux de scolarisation et des niveaux de vie plus élevés qu'en zone rurale. C'est en tout cas ce qu'affirme le CCEB/BF (Comité de Coordination de l'Éducation de Base au Burkina Faso) et les PTF (Partenaires Techniques et Financiers). Les difficultés financières des écoles peuvent entraîner à long terme le délabrement des infrastructures (qui sont déjà souvent en mauvais état), des conditions de vie et de travail des enseignants et donc de la qualité des prestations. Ainsi, trois des quatre écoles privées rencontrées auraient un besoin urgent de rénovation de ses infrastructures. Selon les fondateurs et directeurs des écoles privées rencontrées, les bas salaires des enseignants seraient également dus aux difficultés financières.

D'un autre côté, une école privée est avant tout une entreprise et se doit donc d'être rentable. Mais il ne s'agit pas, non plus, de ne faire de ce service de base fondamental un simple commerce où les salaires des enseignants seraient poussés vers le bas et où les classes seraient surchargées pour accroître les bénéfices. C'est notamment la crainte d'un directeur au MEBA et d'un inspecteur qui affirment la nécessité du contrôle de l'État sur ces structures pour éviter l'enrichissement excessif des fondateurs au détriment de la qualité de l'enseignement.

L'État cherche donc à garder le contrôle sur les programmes, et la qualité de l'enseignement. Mais a-t-il vraiment les moyens d'imposer ses directives dans une ville comme Ouagadougou où les écoles privées sont aussi nombreuses que les publiques et où le privé vient palier les défaillances du ministère et résoudre la pénurie de places ?

Nous avons vu que certains fondateurs refusaient déjà d'envoyer leur maîtres dans les formations du MEBA, sans que celui-ci n'ait vraiment moyen de faire pression. Comment compte-t-il alors s'y prendre pour créer une harmonisation de l'encadrement et de la formation des maîtres ?

Les règles édictées par le MEBA ne sont pas, non plus, toutes respectées, notamment en ce qui concerne les méthodes pédagogiques. Ainsi, selon un inspecteur, bien que toute violence soit interdite sur les enfants, certaines écoles privées revendiquaient « la chicotte » comme méthode d'éducation. Ceci nous a d'ailleurs été confirmé par certains directeurs qui affirment qu'ils pratiquent sur les enfants des violences physiques car elles sont indispensables à toute forme d'autorité. Cet exemple montre le degré d'autonomie des établissements privés vis à vis des règles décrétées par le MEBA et la difficulté du contrôle de ces structures par le ministère.

La privatisation comporte donc le risque de la perte de contrôle de l'État sur l'offre scolaire. Les membres du personnel du MEBA, de la DPEBA et de l'inspection soulevaient aussi le problème des écoles pirates, stimulées par la forte demande d'éducation. Selon les membres de l'éducation nationale, le MEBA, devant cette forte demande, n'aurait pas d'autre choix que de tolérer ses écoles pour finir par les officialiser. Or, ces écoles non déclarées sont par essence incontrôlables car non répertoriées.

Parallèlement, le fait de laisser aux APE et aux collectivités locales le soin d'entretenir les écoles publiques risquent d'entraîner une dégradation des conditions de travail : délabrement des infrastructures, pénurie de matériel, etc. Nous avons déjà pu constater que les quatre écoles publiques enquêtées réunies dans une cour commune n'avait plus accès à l'eau depuis des années, faute du paiement de la facture par les APE. Dans un pays où 45% des populations vivent en dessous du seuil de pauvreté, le risque est grand de voir les services de base comme l'éducation se détériorer davantage par manque de moyen.

2.3. Les différents acteurs de l'offre d'éducation à Ouagadougou

2.3.1. Présentation générale : les différents acteurs de l'offre scolaire à Ouagadougou à partir des données de l'enquête exploratoire

« Le paysage scolaire africain est, depuis une décennie, en pleine mutation. Les institutions éducatives se transforment et se diversifient, laissant penser à une évolution radicale : le champ scolaire renforce son autonomie et développe ses règles propres en dehors de la tutelle étatique. Les régimes politiques eux-mêmes en recomposition, soumis aux contraintes des plans d'ajustement structurels, laissent en partie aux populations la responsabilité de former les générations futures. De fortes inégalités, de nouveaux conflits autour de la question scolaire, enfin la complexité des enjeux liés à l'éducation se révèlent à la faveur de cette configuration » (Gérard, 1999a).

Ainsi, comme le dit Etienne Gérard, la structure des acteurs de l'offre scolaire est, dans les pays du Sud, en pleine transformation. Ces modifications sont stigmatisées par une multiplication des acteurs agissant sur le système éducatif. Ceci est particulièrement perceptible à Ouagadougou. En effet, cette ville est un véritable laboratoire d'expérimentation des nouvelles politiques d'éducation mises en place par le MEBA, ce qui favorise la diversité des intervenants. De plus, l'adhésion massive des familles à la scolarisation des enfants entraîne une plus grande participation de celles-ci. Elle s'accompagne de stratégies plurielles de scolarisation : les familles choisissent entre l'école publique, l'école privée laïque, et l'école confessionnelle catholique, protestante ou franco-arabe, etc. « En milieu urbain, (...) il n'est plus possible de ne pas scolariser ses enfants. Les stratégies éducatives portent [donc] plus sur le choix des établissements éducatifs et sur les modalités de scolarisation, que sur la mise à l'école. » (Gérard, Op.cit, 1999a). L'évolution de l'offre et de la demande d'éducation est déterminée par l'influence respective de chacun de ses acteurs qui jouent un rôle dans le développement du secteur scolaire.

L'enquête exploratoire menée dans le cadre de l'initiative de Ouagadougou a permis de recenser les différents intervenants de l'offre d'éducation de la capitale, du MEBA à la demande scolaire. Ainsi, on peut dénombrer une pléiade d'acteurs faisant ou influençant les politiques et les pratiques d'éducation :

- les Partenaires Techniques et Financiers, antérieurement appelés bailleurs de fonds. On y retrouve les institutions internationales, les diverses coopérations comme quelques grosses ONG, comme le Cathwell
- le MEBA
- La DREBA
- La DPEBA
- L'inspection
- Les écoles
- Les syndicats d'enseignants
- Les collectivités locales
- Les ONG laïques ou confessionnelles
- Les communautés religieuses
- Les APE

- La familles

En ce qui concerne les acteurs effectivement interrogés, il s'agit le plus souvent d'un représentant de l'institution intervenant dans l'offre d'éducation :

- Le Directeur Général de l'Enseignement de Base (DGEB) du MEBA,
- un directeur provincial ,
- un inspecteur,
- un membre des Partenaires Techniques et Financiers,
- un membre de la coordination d'un groupement d'ONG nommé Cadre de Concertation pour l'Éducation de Base au Burkina Faso (CCEB/BF),
- un responsable d'une ONG musulmane,
- un conseiller des affaires sociales de la commune de Ouagadougou,
- une autorité de la religion musulmane (Imam)
- des directeurs d'écoles, des instituteurs et un professeur de collègue.

Les rapports et les interactions entre eux sont multiples, et les liens plus ou moins importants en fonction de la place de chacun dans le paysage scolaire et de son niveau d'intervention. Ainsi, le recensement des différents intervenants dans la ville de Ouagadougou favorise une vision holiste de l'offre scolaire. Celle-ci tient compte des aspects « macro-, méso-, micro » (Dubois, 1998 : 177) du contexte scolaire ouagalais. Elle permet de couvrir les différentes formes d'une réalité complexe car composée de nombreux intervenants, aux objectifs et aux représentations multiples, et souvent contradictoires, et aux rapports de force inégaux.

Nous étudierons ici la position de chaque intervenant de l'offre d'éducation en fonction de son rôle dans le financement, dans la prise de décision et dans la diffusion des informations.

2.3.2. Le financement de l'éducation : une pénurie de moyen à Ouagadougou

Dans un article sur les acteurs de l'éducation en Afrique, Marie France Lange écrit que la part grandissante du financement extérieur du budget de l'éducation en Afrique est « l'une des conséquences de la crise économique et financière qui, de fait, a engendré la mise sous tutelle financière des pays africains. En effet, les politiques de rigueur économique imposées dans le cadre de cette mise sous tutelle, rendent difficile, sinon impossible, le financement des politiques sociales sur les fonds propres. » (Lange, 1999 : 53).

Ces remarques cadrent avec la situation au Burkina Faso. Ce pays, considéré comme l'un des plus pauvres du monde, n'a pas les moyens de financer à lui seul le secteur de l'éducation. Ainsi dans le PDDEB 2000/2009, les fonds nécessaires pour financer les programmes sont évalués à 235 milliards de FCFA. Bien que le plan prévoit l'augmentation de la part du budget de l'État réservé à l'éducation de 13 à 20% d'ici 2009, ce budget ne peut pas à lui seul supporter « les coûts des constructions et d'équipement des salles ainsi que ceux liés aux charges récurrentes qui vont découler de l'objectif de scolarisation de 70% » (PDDEB : 4.)

L'État se voit donc contraint de diversifier ses sources de financement. L'aide extérieure représentait en 1998 plus de 34% des ressources totales allouées au secteur de l'éducation⁹. Le financement des Partenaires Techniques et Financiers (PTF) est donc primordial. Il donne une place prépondérante aux bailleurs de fonds qui ont ainsi, un moyen de pression et une force de décision importante.

Parallèlement, la corruption affaiblit également les fonds alloués au secteur de l'éducation. Même si, le rapport 2000 du REN-LAC sur l'état de la corruption au Burkina Faso ne le classe qu'au neuvième rang (sur treize), il semble que de nombreux actes de corruption aient été recensés de la part des instituteurs, directeurs, responsables d'établissement, de parents d'élèves jusqu'au MEBA : pots de vin pour augmenter les moyennes, pour obtenir un diplôme, racket aux inscriptions, recrutement clandestin, surfacturations, détournements de fonds et de matériels. Il est difficile d'évaluer l'ampleur de la corruption, mais, dans le cadre de l'enquête exploratoire, nous avons pu constater que la suspicion était de mise. Ainsi, des institutrices se plaignent des annonces sur la distribution gratuite des manuels scolaires aux élèves du MEBA, assurant que les parents croient que chaque enfant va en être doté. Or, ceux-ci viennent ensuite les accuser de détournements de livres. On nous a également décrit des faits de corruption à l'intérieur du MEBA comme des détournements d'argent et de matériel. Quelques élèves ont aussi parlé de détournements de livres et des propriétés publiques. Nous ne pouvons pas vérifier ces informations mais elles prouvent qu'il règne un climat de méfiance mutuelle et que certains tentent de profiter du système. Tout ceci ne fait qu'accroître les problèmes de financement du MEBA et sa dépendance vis à vis de l'extérieur.

La dépendance de l'État vis à vis de l'aide extérieure a également des conséquences sur le financement de l'éducation à Ouagadougou. Ainsi la ville apparaît comme une zone délaissée par le ministère qui affirme « ne pas avoir les moyens de construire des écoles alors que la ville s'étend de plus en plus »¹⁰. Or, les ouagalais sont globalement plus riches que l'ensemble des burkinabé. Selon l'enquête prioritaire menée par l'INSD sur le profil de la pauvreté, en 1996, 27,1% des populations vivrait en dessous du seuil de pauvreté dans les deux grandes villes du pays que sont Ouagadougou et Bobo Dioulasso alors que celui-ci varie entre 40 et 61% dans les zones rurales. Selon le MEBA, mais aussi bon nombre de ses partenaires, les habitants de la capitale, peuvent participer aux financements de l'éducation de leurs enfants. Le Directeur Général de l'Éducation de Base au MEBA rencontré assure que les PTF refusent toute intervention sur Ouagadougou, le ministère suit donc les recommandations de ses partenaires

Les PTF se fient aux indicateurs pour leurs actions. Avec un taux net de scolarisation à Ouagadougou, autour de 80 %, les statistiques ne montrent pas une nécessité d'intervention. L'aide dans la capitale apparaît, alors comme un luxe. Ainsi, Les Partenaires Techniques et Financiers refusent d'allouer une aide à la ville et le MEBA ne lui consacre que le strict minimum nécessaire aux dépenses courantes.

Il est d'ailleurs très difficile d'évaluer la part des dépenses du MEBA à Ouagadougou. Il règne un véritable flou autour du financement public. Ainsi, ni le fonctionnaire du MEBA interrogé, ni la DAF (Direction des Affaires Financières), ni le directeur provincial, ni l'inspectrice n'ont pu nous fournir des renseignements précis sur le montant des dépenses accordées à la ville de Ouagadougou. Chacun renvoie à l'autre structure pour plus de renseignement. Il semble que l'inspection ne gère pas de budget. Elle est juste chargée de redistribuer auprès des écoles le matériel fourni par la DPEBA. A la DPEBA, on n'affirme ne pas connaître le montant du budget du MEBA alloué à l'éducation de base à Ouagadougou mais que celui-ci est, quoi qu'il en soit, insuffisant.

⁹ Source PDDEB

¹⁰ Propos recueillis au MEBA, lors de l'enquête exploratoire, juillet/août 2001

Le désengagement de l'État et le refus d'intervention des PTF entraînent un transfert des financements. Selon le MEBA, la commune de Ouagadougou, avec l'aide des jumelages doit suppléer le ministère. La mairie prend en charge la construction de quelques écoles dans la capitale. Elle intervient aussi dans l'octroi d'aide aux enfants nécessiteux par le financement des fournitures scolaires.

Face à la demande forte de scolarisation, les sources de financement se sont diversifiées. L'État fait, de plus en plus, appel à l'initiative privée. Ainsi, les écoles privées prolifèrent et il peut arriver que la DPEBA demande une aide à ces écoles. Le fondateur d'un établissement privé explique que la DPEBA lui demande une participation financière pour certains documents (notamment pour les diplômes) et la possibilité de faire des copies à l'école. Le MEBA demande aussi la contribution des familles pour financer l'éducation des enfants dans les écoles privées et des APE pour les dépenses courantes indispensables au bon fonctionnement des écoles publiques. Selon un directeur, la DPEBA demanderait même une participation financière aux APE pour supporter son fonctionnement. Ce transfert de financement a trois conséquences importantes. Il accroît la pression financière sur les familles. Il maintient ou accroît ensuite les difficultés financières des écoles : les infrastructures sont en mauvais état et le manque de matériel est patent. Il participe enfin à une autonomisation des écoles privées qui peut aboutir à une hétérogénéisation des programmes d'éducation tendant à un morcellement incontrôlable de l'offre scolaire. Cette autonomie des écoles privées peut donc être perçue comme dangereuse par l'État qui tente désormais d'organiser et d'uniformiser les diverses initiatives amenées par son désengagement.

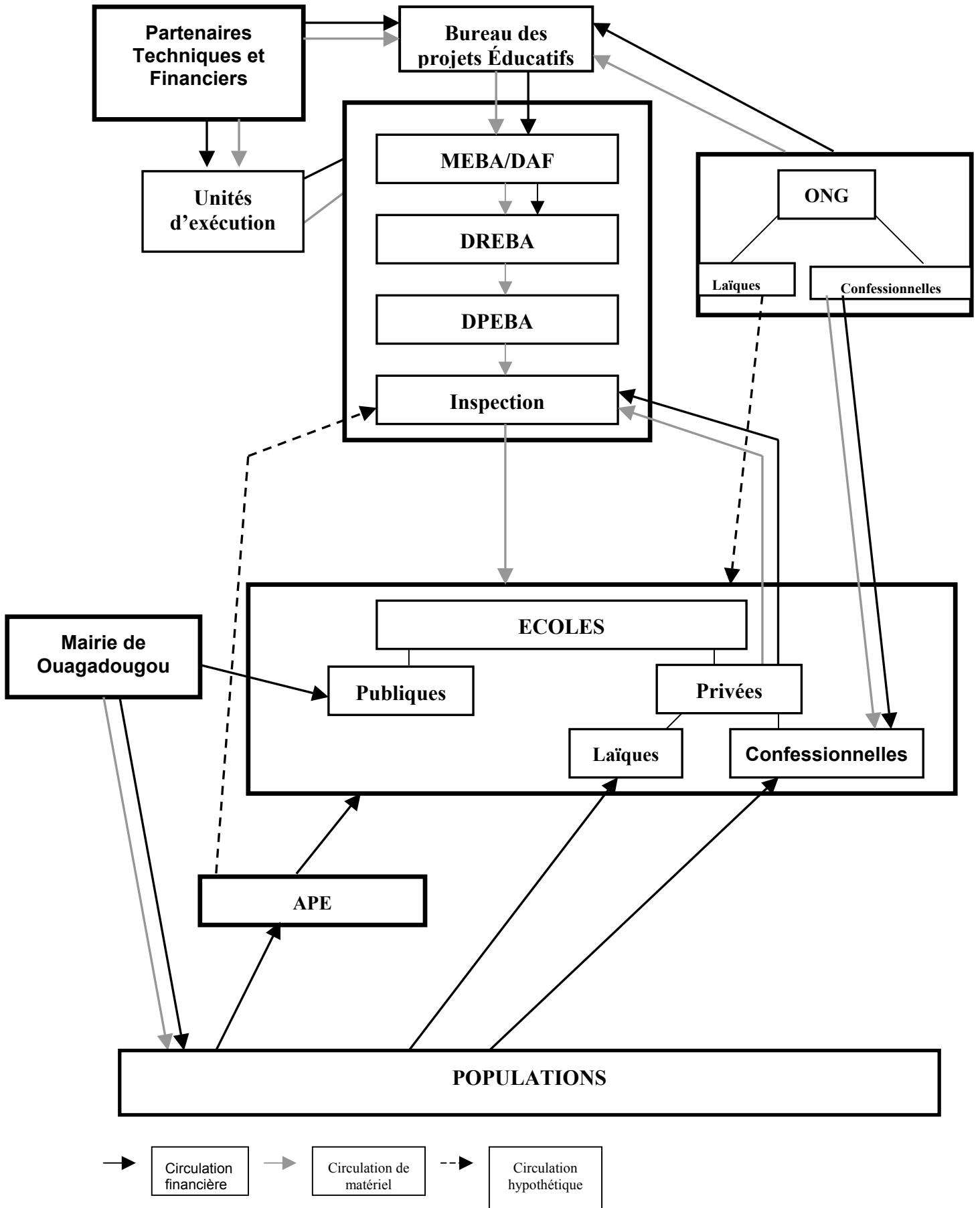
Dans le PDDEB, la diversification des sources de financement passe également par le recours aux ONG. Or, les ONG n'interviennent que très peu à Ouagadougou. L'enquête exploratoire menée ne nous a permis de recenser que trois interventions : une d'Aide et Action qui n'en est qu'à ses prémices et qui fixe ses activités dans les zones non loties. Une autre d'une association islamiste, nommé AMAI (Association Mondiale de l'Appel Islamique) qui intervient auprès des écoles franco-arabe en offrant un encadrement, en rémunérant des enseignants et en fournissant du matériel pédagogique et une autre de l'association des Musulmans d'Afrique (AMA) qui a financé la construction d'un forage dans la cour des quatre écoles publiques.

Selon un membre de la coordination du CCEB/ BF, cadre de concertation des ONG qui s'occupent de l'éducation de base, les ONG n'interviennent pas sur Ouagadougou car la ville n'est pas une zone prioritaire. Comme les PTF, les ONG se fient surtout aux taux de scolarisation ce qui ôte toute possibilité d'intervention dans la capitale. Le membre de la coordination interrogé explique que les ONG visent « l'éducation pour tous », objectif quasiment déjà atteint à Ouagadougou. Selon lui, la situation des provinces est beaucoup plus critique, et les gens plus démunis même s'il admet que dans certaines zones de Ouagadougou, des familles vivent dans une extrême pauvreté. Or, nous avons pu constater que la demande d'aide dans les écoles de Ouagadougou est très forte, notamment pour des petits financements, comme par exemple le paiement d'une facture d'eau, l'achat de table-bancs, etc.

Une autre raison évoquée pour justifier la non-intervention en ville des ONG du CCEB/BF est la difficulté de mettre en place des stratégies participatives dans les villes à cause des forts mouvements de population quotidiens mais aussi à plus long terme.

Ainsi, à Ouagadougou, les PTF, le MEBA et les ONG ne mènent quasiment aucune action et n'offrent presque pas de financement. Le financement de l'éducation de base est alors transféré à l'initiative privée, aux populations (familles, associations de parents d'élèves), à la commune. Le schéma ci-après pose les sources et la circulation du financement de l'éducation à Ouagadougou.

Schéma 1 : Circulation des financements



2.3.3. La prise de décision et la diffusion des informations

Le poids de l'aide extérieure, la pénurie de moyen de l'État burkinabé et le transfert de financement vers de nouveaux acteurs (initiatives privées, APE, ONG, etc.) font que les rapports de pouvoir se modifient. Il s'agit de faire, à présent, un tableau général sur la prise de décision dans le secteur de l'éducation ainsi que de la diffusion de l'information, à partir de l'exemple du principal texte de l'éducation de base à l'heure actuelle : le PDDEB.

2.3.3.1. *Les décideurs : Le MEBA et les PTF*

Selon un membre des Partenaires Techniques et Financiers, « les PTF possèdent les financements, ils peuvent donc faire des propositions et imposer des conditionnalités, le rapport est donc vicié à la base(...) Il n'y a pas d'aide sans conditionnalités mais elles sont plus d'ordre techniques que politiques ». La dépendance financière du MEBA vis à vis des bailleurs de fonds rend donc l'autonomie des politiques difficile.

Ainsi, « La dépendance des États africains vis à vis des bailleurs de fonds s'accroît de telle sorte que les politiques nationales des différents pays semblent de plus en plus impulsées et financées de l'extérieur, d'où une certaine uniformisation des réformes scolaires mise en place en Afrique » (Lange, 1999 : 50).

C'est ce que l'on peut constater pour le PDDEB. D'après Marie France Lange, « On assiste depuis deux ans à la mise en place de Programmes décennaux de développement de l'éducation (PRODEC) dans plusieurs pays d'Afrique francophone, sous l'impulsion d'un consortium de bailleurs de fonds. Si les études ou débats préalables à l'élaboration des PRODEC laissent à penser qu'ils émanent d'une volonté à la fois gouvernementale et sociétale et qu'ils sont simplement financés par l'extérieur, l'uniformisation des différents PRODEC africains et le degré accru de dépendance financière des États africains semblent indiquer l'extériorité des réformes mises en place. » (Lange, 1999, p 53)

Le PDDEB développe les piliers des politiques libérales en matière d'éducation que l'on retrouve dans toute l'Afrique francophone : privatisation de l'éducation, accroissement de la participation des acteurs sociaux, double flux en milieu urbain et classe multigrade en zone rurale, politique en faveur de la scolarisation des filles, etc. Le PDDEB déclare la fin de l'approche projet et le début de l'approche sectorielle. On assiste donc à une nouvelle tendance de coordination stigmatisée par le cadre de concertation des PTF et celui des ONG de l'éducation de base (CCEB/BF). La volonté des PTF, selon un des membres interrogés est de placer le MEBA au centre des décisions pour mettre en place cette nouvelle approche sectorielle. Ces cadres de concertation permettent la réunion des différents partenaires qui parlent d'une seule voix, accentuant leur poids dans la prise de décision. Or, la coordination dit souhaiter que le ministère gère elle-même les interventions, à partir de sa politique alors que le MEBA, selon elle, est trop attentiste et n'a pas avoir une force de proposition. Mais le pouvoir de décision peut apparaître bien faible face à la force financière des bailleurs de fonds réunis en coordination.

Le DGEB rencontré assure que le ministère n'a souvent pas le choix dans ses décisions. « L'État n'a pas les moyens (...). Il est obligé d'exécuter ce que lui demande les PTF s'il veut être financé. ». Selon lui, le ministère applique certaines réformes qu'il ne soutient pas mais qui sont imposées par les PTF, comme par exemple le passage de la formation des enseignants de deux ans à un an, qui pourrait faire baisser le niveau¹¹. Les PTF, de leur côté, disent aussi avoir considéré la restructuration du MEBA, comme condition majeure pour le financement du PDDEB. Le discours des

¹¹ Le membre des PTF rencontré affirme lui que jamais la réduction du temps de formation n'a été imposée par les bailleurs de fonds.

deux partenaires, PTF et MEBA, montre bien l'ambivalence des relations et des rapports de force qui peuvent exister entre eux.

En ce qui concerne la diffusion des informations entre les différents décideurs des politiques d'éducation et les intervenants extérieurs comme les ONG, elle est facilitée par la création des cadres de concertation. En effet, ils permettent aux différents partenaires de rentrer en contact plus facilement en évitant la multiplication des acteurs à consulter. Ces cadres sont spécifiquement créés pour faciliter les échanges. Ainsi, il semble bien que les différentes personnes rencontrées soient bien informées concernant les politiques mises en place, les modalités et les calendriers d'exécution. Les échanges sont fréquents et les accès entre les différents décideurs et partenaires facilités. La circulation des informations est beaucoup plus indirecte entre le MEBA et sa base (les écoles) : celles-ci transitent d'abord par les structures déconcentrées du ministère.

2.3.3.2. Les intermédiaires : la DPEBA, la DREBA et l'inspection

Le MEBA transmet ses directives à ses institutions par le biais de lettres de mission qui fixent le canevas des programmations, des activités, concernant les aspects administratifs, pédagogiques, les résultats scolaires, la qualification du personnel, les objectifs visés, etc.

La prise de décision se situe donc au niveau du MEBA et toutes les directives transitent par le biais de la voie hiérarchique très respectée : DREBA, DPEBA, inspections, écoles. Chacun est informé et doit rendre compte à son supérieur hiérarchique immédiat, et il est inconcevable de passer outre cette hiérarchie. L'inspection n'est alors, par exemple, jamais directement en contact avec le MEBA. Tout transite par les intermédiaires que sont le DREBA et la DPEBA. Ainsi, ces institutions du MEBA ne sont pas associées dans la prise de décisions, elles sont simplement chargées d'exécuter les ordres fixés.

La diffusion des informations suit deux voies opposées : d'un côté le MEBA transmet les informations sur ses politiques par le biais de la voie hiérarchique à ses institutions déconcentrées qui les diffusent auprès des écoles. En ce qui concerne le PDDEB, alors que celui-ci a été approuvé par le conseil des ministres en juin 1999, et qu'il doit commencer à être mis en œuvre à partir d'octobre 2001, les inspections n'ont pris connaissance de ce texte qu'en août 2001. L'information concernant les politiques mises en place est donc très centralisée et se transmet avec lenteur. Il en est de même pour le budget pour lequel les informations, comme nous l'avons dit, entre les différentes structures de l'État sont très opaques. De l'autre côté, les informations concernant les écoles et leur fonctionnement remontent au MEBA en transitant par les différentes instances déconcentrées. Ce sont ces institutions, par exemple, qui sont chargées de collecter les informations permettant la mise en œuvre des statistiques scolaires.

Le fonctionnement hiérarchique, très segmenté, entre le MEBA et ses structures déconcentrées entraîne une certaine déperdition de l'information, notamment dans la gestion des écoles et de son personnel. Ainsi, le directeur du MEBA admet ne pas être trop au courant de l'ampleur des retards et de l'absentéisme des enseignants. Il faut que les autorités de base fassent parvenir l'information pour que cela transite à son niveau. Or, nous avons constaté que, alors que la DPEBA et l'inspection évoquent le problème des absences et des retards, les directeurs d'école rencontrés ont tendance à nier ce phénomène. Les informations collectées par les instances déconcentrées et qui doivent être centralisées par le MEBA sont donc partielles. La multiplication des voies hiérarchiques pour diffuser et collecter les informations créent des barrières entre le ministère et les écoles, barrières qui bloquent la transparence et la communication directe. La structure de l'enseignement de base est donc lourde et elle pose certains problèmes de communication.

2.3.3.3. Les forces de contestation et groupes de pression : certaines ONG , les syndicats et les communautés religieuses

Les ONG, considérées comme les représentantes de la société civile, sont généralement associées, plus ou moins étroitement, aux processus de décision. En dehors de celles intégrées au PTF, les autres ont, en tout cas, par l'intermédiaire du CCEB/BF, un accès privilégié aux plus hautes instances ministérielles. Le MEBA devait donc normalement réunir les ONG pour l'élaboration du plan décennal. C'est apparemment ce qui a été fait. Le CCEB/BF admet avoir été convié mais ne s'est pas totalement impliqué. En revanche, selon le MEBA, les ONG ont été étroitement associées à la conception du PDDEB. Il est donc difficile d'évaluer le poids réels des ONG dans la prise de décision. Elles sont quand même une force de contestation dont le MEBA doit tenir compte pour mettre en place ses politiques car elles se définissent comme les porte-parole des populations. L'intérêt que le MEBA porte à ce groupe de pression est symbolisé par l'appui qu'il a porté aux ONG lors de la création du cadre de concertation, en 1998.

Le CCEB/BF participe au comité de pilotage du plan décennal pour contribuer à sa mise en œuvre et à sa diffusion auprès des populations notamment. Mais il refuse de diffuser auprès des groupes cibles les informations concernant le PDDEB tant que cela n'a pas été fait auprès des instances déconcentrées du MEBA. Le plan décennal est donc marqué par un grand déficit de communication pour le moment.

Les autorités religieuses représentent également un partenaire important pour le MEBA surtout en ce qui concerne les écoles privées confessionnelles. Les communautés religieuses peuvent constituer un groupe de pression important qui pousse l'État à mettre en place des réformes. Selon le directeur d'une école franco-arabe, cela a été le cas pour l'harmonisation des programmes de ces écoles et pour la mise en place d'un encadrement spécifique en arabe (le Groupe d'Aptitude Pédagogique). Les communautés religieuses peuvent donc participer à la prise de décision par le MEBA en créant des groupes d'influence.

Les syndicats sont des groupes de pression non négligeables dont le gouvernement doit tenir compte. Ils n'ont pas été associés à l'élaboration du plan et n'ont été informés et concertés que tardivement (en juillet 2001). Dans un article du 4 septembre 2001 du quotidien LE PAYS, la SYNATEB conteste ouvertement le PDDEB : « Si, pour le ministère il n'y a rien de mieux à offrir à l'éducation que le PDDEB, pour le SYNATEB, ce plan est la plus grande catastrophe éducative que nul ne doit souhaiter au pays. En tout état de cause, notre syndicat mettra en œuvre toutes ses stratégies de lutte dégagées lors de son conseil syndical pour assumer son rôle devant l'histoire. ». Il y a donc un réel déficit de communication entre le MEBA et les syndicats, représentants du personnel enseignants.

2.3.3.4. Le pouvoir de décision des écoles

Alors que la privatisation de l'éducation s'accélère à Ouagadougou et que le PDDEB prévoit de favoriser la diversification de l'offre scolaire, la gestion de l'école par les établissements diversifiés aboutit à une dépoliarisation des prises de décision et le personnel enseignant n'adopte pas les mêmes stratégies pour peser sur les politiques du MEBA.

Le personnel des écoles publiques n'a comme seule possibilité de contestation que les grèves qu'il utilise d'ailleurs souvent dans la capitale. C'est, en tout cas, ce qui ressort des divers entretiens menés. Mais leur poids dans la prise de décision est faible et ils se trouvent bien obligés d'accepter les réformes même s'ils les dénoncent. Le personnel enseignant du public rencontré était d'ailleurs très critique vis à vis du gouvernement. Cette colère est notamment stigmatisée par le double flux. Les enseignants et directeurs du public interrogés reprochent aux « bureaucrates » du MEBA de ne pas prendre leurs remarques en considération et de mettre en place des réformes sans les expliquer ni les justifier. Comme il n'y a pas de rapport direct avec le MEBA, il existe une réelle fracture entre le ministère et sa base. Ainsi, le directeur d'une école publique critique la voix hiérarchique : « [Elle] ne

fonctionne pas bien, car le dernier qui transmet ne peut jamais retransmettre exactement ce que dit la base. Ce chemin est bien trop long pour régler les problèmes urgents. Tout passe par l'inspection. Les fonctionnaires de base ne sont pas écoutés et le ministère ne vient jamais voir ce qui se passe sur le terrain. »¹².

Cette fracture est marquée par le déficit d'information concernant les politiques mises en œuvre. Ainsi, tout le personnel rencontré avoue ne pas connaître le PDDEB, ce qui n'est pas illogique quand la DPEBA a été informée du contenu durant l'été 2001. L'information devrait donc être transmise les mois suivant alors que la mise en place du plan a déjà commencé. Mais certains directeurs expliquent aussi que l'information diffusée par le ministère est souvent partielle : « Même la DPEBA n'est pas informée sur les modifications des lois. Quand tu lui demandes des renseignements, elle ne sait pas toujours répondre ». La DPEBA et l'inspection qui sont très souvent sur le terrain ne suffisent apparemment pas comme relais entre les écoles et le MEBA. Il faut dire que les moyens et les effectifs manquent. Ainsi, l'inspection dans laquelle l'enquête a été menée fonctionne avec un inspecteur et deux conseillers pédagogiques pour près de 60 écoles et plus de 450 enseignants. Le personnel se plaint de ne même pas avoir les moyens pour les photocopies. Il est alors bien difficile de diffuser largement les réformes et les nouvelles orientations.

Les écoles privées semblent encore moins au courant des politiques nationales de l'éducation de base et du fonctionnement du MEBA. Ainsi nombreuses sont les personnes rencontrées qui disent ne pas connaître le fonctionnement du MEBA. Elles semblent, ne pas être non plus très au courant des grands textes de lois de l'éducation. Serait-ce du à un moindre intérêt des écoles privées pour les politiques publiques ? Quoi qu'il en soit, malgré ce que dit le MEBA, la DPEBA et l'inspection, il apparaît, au vue des entretiens menés que les structures déconcentrées du MEBA ont moins de contact avec les établissements privés. Le fondateur d'une école se sentait d'ailleurs lésé à ce sujet. Il affirmait que certains séminaires organisés par l'inspection n'étaient réservés qu'aux enseignants du public et que les visites dans les établissements privés étaient beaucoup plus rares.

Les établissements privés ne sont pas totalement écartés du processus de diffusion des informations mais ils n'y participent que partiellement. Ils sont également plus autonomes en ce qui concerne les politiques du MEBA ce qui augmente leur pouvoir de décision par rapport aux écoles publiques. Ainsi, ils ne sont pas obligés de respecter le règlement concernant la limitation à deux redoublements par élèves. Ils peuvent également refuser l'encadrement de ses professeurs. A l'inspection, on regrette d'ailleurs cet état de fait. Les établissements privés ont donc une marge de manœuvre et de liberté plus grande que leurs homologues du public car elles ne sont pas entièrement sous la tutelle de l'État. Cette autonomie pourrait à plus long terme affaiblir le rôle et le pouvoir du MEBA sur les politiques éducatives et on peut supposer que le ministère d'ici peu sera obligé d'intégrer davantage ces écoles dans sa prise de décision et dans la mise en place des politiques à Ouagadougou.

Nous avons donc vu que les informations circulaient assez mal du MEBA, à ses organes déconcentrés et sa base c'est à dire les écoles. En revanche, la transmission des informations, organisée par le MEBA, des écoles vers le ministère est beaucoup plus fluide. Elles passent essentiellement par les enquêtes annuelles de l'enseignement primaire que chaque école doit remplir et qui sont centralisées à la Direction des Études et de la Planification (DEP). Selon un agent de la DEP, ces questionnaires sont récupérés à plus de 95% par le MEBA ce qui donne au ministère des informations très précises sur les écoles et un outil statistique efficace. Mais les écoles n'ont malheureusement pas d'écho de ces enquêtes après qu'elles les aient remplies. Le directeur d'une école privée regrettait qu'il n'y ait aucune suite par rapport aux innombrables papiers que le ministère lui demandait de remplir.

¹² Propos recueillis dans le cadre de l'enquête exploratoire, juillet/août 2001

Le MEBA et les écoles semblent donc évoluer dans deux mondes différents qui n'ont que peu de contact entre eux. Et certains enseignants regrettaient ce fossé entre « les praticiens et les théoriciens de l'éducation »¹³ alors qu'ils devraient agir de concert. Mais la fracture est encore plus grande, semble-t-il entre le ministère et la demande d'éducation.

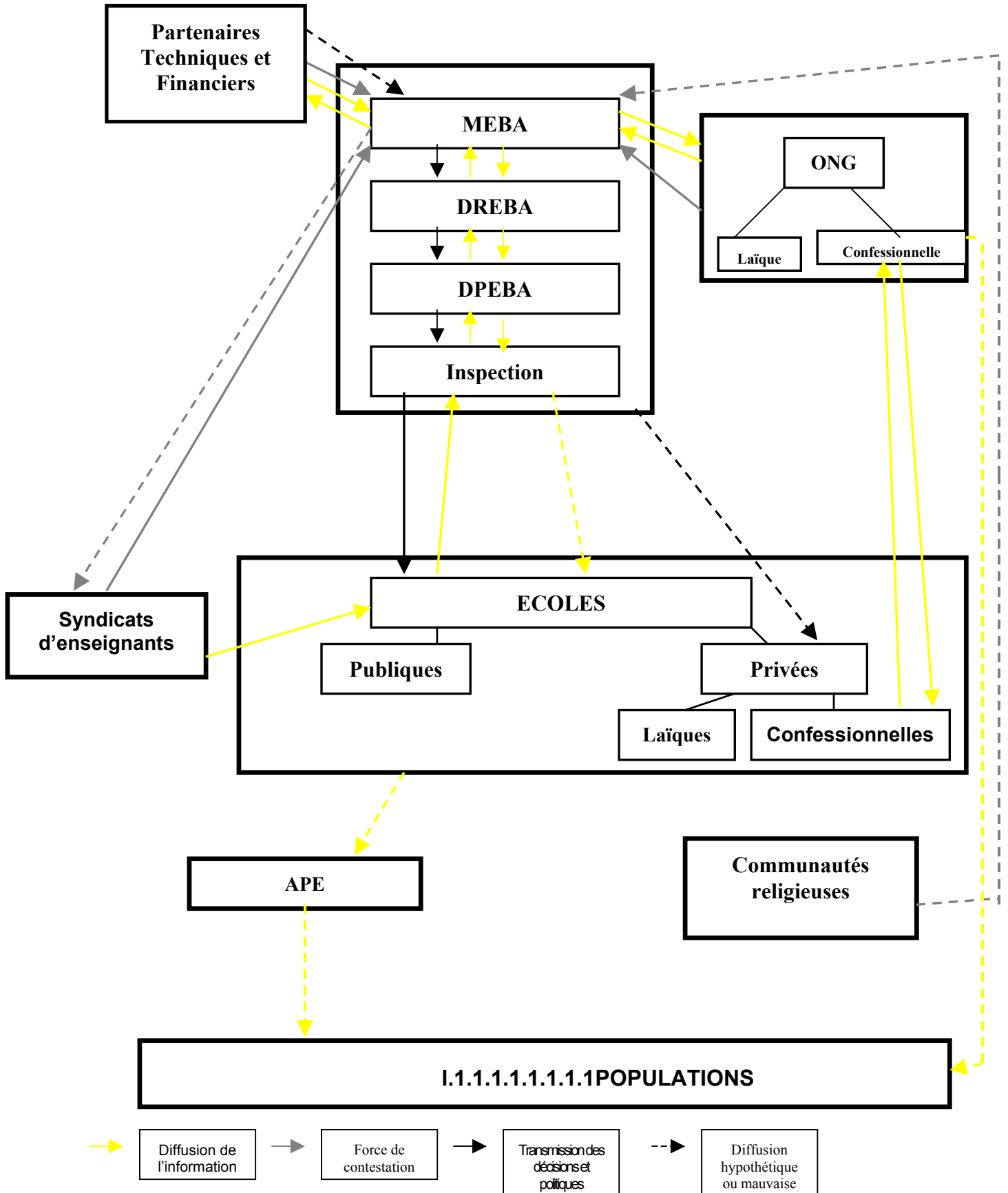
2.3.3.5. Les APE et les parents d'élèves

En ce qui concerne la diffusion d'informations, le MEBA semble avoir beaucoup de mal à communiquer avec les parents d'élèves comme il a du mal à transmettre ses informations au niveau des écoles. Il demande d'ailleurs généralement une aide extérieure. Les ONG jouent ainsi le rôle de relais entre le MEBA et les groupes-cibles. Ce déficit de rapports directs est préoccupant puisque le ministère espère une grande participation des populations locales dans la réalisation du PDDEB : financière d'abord mais aussi concrète dans la gestion des écoles et le recrutement des enseignants. Mais étant donné que les enseignants n'ont pas encore été mis au courant du contenu du PDDEB, on peut avancer, sans trop se tromper, que les parents d'élèves n'ont pas, non plus, encore été approchés. Comment le MEBA compte-t-il concrètement s'y prendre pour faire activement participer des personnes qui ne sont même pas avisées et qui peuvent avoir l'impression que c'est un projet qu'on leur impose ? L'État mise sur la contribution hypothétique des communautés pour la réussite du programme, alors qu'il ne les informe pas ce qui risque de poser quelques problèmes dans la réalisation du plan.

Les APE n'ont pas, à l'intérieur des écoles, un gros pouvoir de décision. Dans toutes les écoles enquêtées, les APE se réunissent peu, elles ne sont pas très actives et n'apparaissent pas comme une force de contestation (mais nous y reviendrons). Elles semblent davantage avoir un rôle économique qu'un rôle politique dans les écoles. La passivité des APE à l'intérieur des écoles contraste avec l'autonomisation grandissante que prennent les familles ouagalaises par rapport aux autorités étatiques. Selon Marie France Lange (1999 : 50), les individus et les communautés profitent de la perte d'autorité du MEBA tant devant les Partenaires Techniques et Financiers que devant les écoles, surtout privées, pour développer leurs propres stratégies et pour affirmer leur indépendance vis à vis de l'État. La diversité de l'offre scolaire permet aux familles de choisir, si elles en ont les moyens la forme d'éducation qu'elles veulent donner à leurs enfants.

¹³ Propos recueillis lors de l'enquête exploratoire, juillet/août 2001

Schéma 2 : La circulation des décisions et la diffusion des informations



IV. LA DEMANDE D'ÉDUCATION À OUAGADOUGOU

1. IES MESURES DU NIVEAU ET DES DISPARITÉS DE SCOLARISATION AU PRIMAIRE

1.1. Quel est le niveau de la scolarisation dans la capitale ?

Le calcul des taux brut et taux net de scolarisation produit par les Ministères de l'éducation requiert la connaissance de l'effectif des élèves du primaire (tous âges et de 7-12 ans¹⁴), 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 1996/97, qui correspond à l'année du dernier recensement (qui eut lieu en décembre 1996), les effectifs des élèves du primaire à Ouagadougou issus des statistiques scolaires s'élevaient à 105 698 tous âges confondus et à 82 937 pour les élèves de 7-12 ans. Selon le recensement le nombre des enfants âgés de 7-12 ans était de 111 872. Les taux brut et net de scolarisation s'élevaient alors respectivement à 94,5 % et 74,1 %.

La comparaison entre l'effectif des élèves fourni par les statistiques scolaires pour l'année scolaire 1996/97 et celui issu du recensement de 1996 révèle des écarts de 12 817 élèves tous âges confondus, et de 9 385 élèves pour les 7-12 ans, en défaveur du recensement ; ce qui conduit pour le recensement à un taux (net) de scolarisation chez les 7-12 ans de 66,7 %, soit environ 7 points de moins (tableau 13).

Selon les données d'une enquête démographique réalisée en 1993 par l'UERD, auprès d'un échantillon de 1 500 ménages, stratifié et représentatif au niveau de la capitale, la proportion d'enfants de 7-12 ans solarisés s'élevait alors à 78,4 % (en référence à l'année scolaire 1992/93). Le même calcul issu des données de l'enquête prioritaire sur les conditions de vie des ménages effectuée en 1994/95 aboutit pour la ville de Ouagadougou au chiffre de 76,6 %.

Tableau 13 : Proportion d'enfants de 7-12 ans solarisés, selon différentes sources, pour Ouagadougou

| | | | |
|---------------------|---------|--------|--|
| 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 % | |
| | 2000/01 | 76,1 % | |
| | | | 2,37 % (BF) |
| | | | 4,32 % (Ouaga) |

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 et des

¹⁴- tranche d'âges officielle pour le niveau primaire au Burkina Faso.

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 : « Est-ce que (nom) a travaillé au moins 3 jours durant les 7 derniers jours (OCC) ou a travaillé et perdu son emploi (CHO) ? ». Le manuel de l'agent recenseur apporte les précisions suivantes, à propos des élèves et étudiants :

« Il s'agit des personnes des deux sexes n'exerçant aucune activité économique et qui fréquentent un établissement d'enseignement public ou privé pour y recevoir une instruction complète quel que soit le niveau.

Pour cette catégorie de personnes, vous vous référerez à la situation de la personne pendant l'année scolaire 1996/97.

Pour les personnes qui suivent les cours du soir, les situations suivantes peuvent se présenter :

- la personne occupe un emploi qu'elle exerce dans la journée. Elle sera enregistrée comme occupée (OCC) ;

- la personne n'exerce aucun emploi, elle sera enregistrée selon le cas comme chômeur (CHO), enquête d'emploi (QUE), personne occupée au foyer (FOY), élève ou étudiant (ETU), etc. » (BCR, 1996 : 30-31)

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 %.

Les résultats relatifs au pourcentage d'enfants scolarisés à partir du recensement doivent donc être considérés avec prudence ; mais on peut avancer que les biais éventuels évoqués ci-dessus ne doivent guère affecter les analyses en terme de différenciation.

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 %, qui apparaît plus élevé en zone lotie (81 % contre 72 % dans le non loti). 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 %.

Par ailleurs, les données de recensement et d'enquêtes permettent d'aller au-delà du seul calcul d'un taux de scolarisation. La prise en compte du niveau d'instruction atteint par les enfants conduit ainsi à préciser le « **statut scolaire** » des enfants, en différenciant trois catégories :

- les « **scolarisés** » : les enfants qui fréquentent une école au moment de la collecte ;
- les « **déscolarisés** » : les enfants qui ont quitté l'école (temporairement ou définitivement), alors qu'ils sont encore en âge scolaire ;
- les « **jamais scolarisés** » : les enfants qui ne sont jamais allés à l'école (dont certains, les plus jeunes (âgés de 7 ou 8 ans), pourraient encore y aller).

Au recensement de 1996, ces trois catégories représentaient respectivement 66,7 %, 14,5 % et 18,8 % de l'effectif des enfants âgés de 7-12 ans.

1.2. 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. Trois niveaux ou types d'analyse ont été retenus :

- en fonction du sexe et du statut familial des enfants ;
- selon des caractéristiques du chef de ménage ;
- par une approche des disparités spatiales.

1.2.1. Sexe et statut familial de enfants

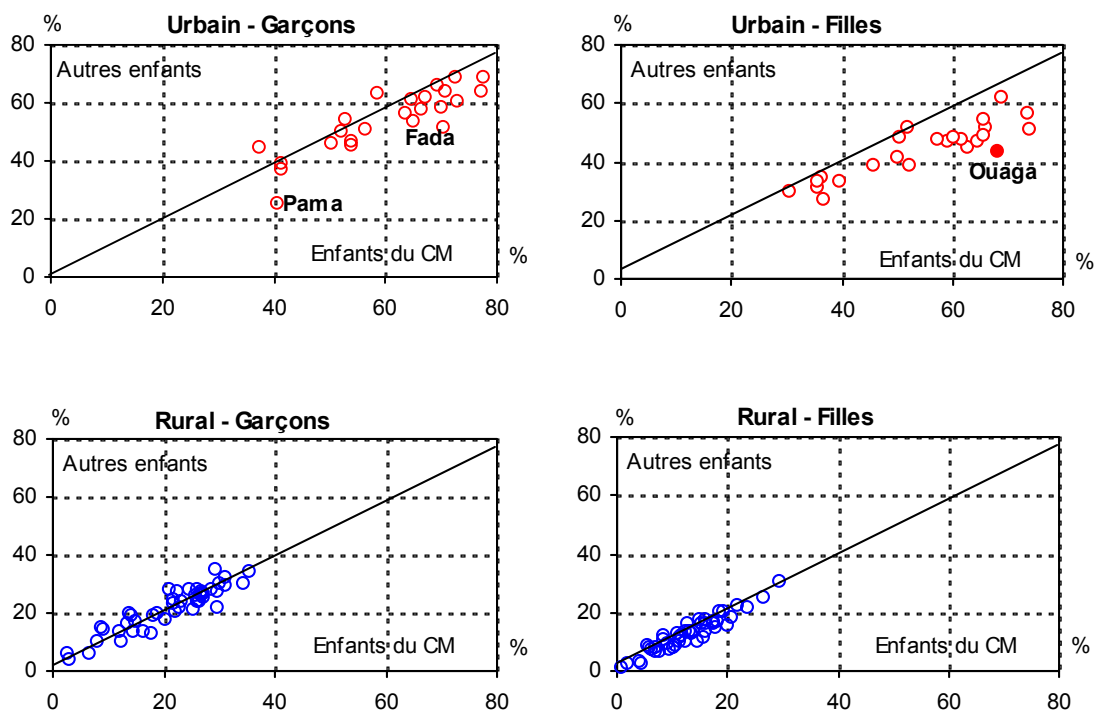
Le statut familial est ici appréhendé à travers la dichotomie « enfants du chef de ménage » et « autres enfants ». Bien que grossière, cette distinction permet d'approcher le phénomène du confiage, notamment en raison de la définition (restrictive) du ménage retenue par le recensement : elle implique en effet que les enfants autres que ceux du chef de ménage, qui peuvent être des frères ou sœurs, des cousin(e)s, des neveux ou nièces, des « autres parents » ou des non apparentés, ne résident pas avec leurs parents, et peuvent ainsi être grosso modo assimilés à des enfants confiés.

Pour l'analyse des facteurs d'inégalités en matière de fréquentation scolaire, la prise en compte combinée du sexe et statut familial des enfants apparaît essentielle. À l'instar d'autres études, les résultats obtenus ici montrent bien l'ambivalence de la relation entre la pratique du « confiage » des enfants et la scolarisation, en fonction du sexe de l'enfant et du milieu de résidence, et qui renvoie à la question du travail des enfants au sein des familles.

D'après les résultats du recensement de 1996, la distinction des enfants selon qu'ils sont « enfants du chef de ménage » ou « autres enfants » révèle des taux net de scolarisation, pour les enfants de 7-12 ans, guère différents en milieu rural (des situations très variées selon les Provinces, mais le plus souvent à l'avantage des seconds), mais en revanche très nettement en faveur des premiers dans les villes (notamment à Ouaga) : le confiage pour motif de scolarisation se fait plus volontiers en milieu rural ; en ville, c'est plutôt "l'aide familiale" qui motive le confiage d'enfants (issus des campagnes), et surtout des filles (figure 18).

Ces résultats confirment que le triptyque école-travail-confiage (des enfants) constitue assurément un élément-clé des processus de scolarisation en Afrique. D'un côté, des enfants sont confiés pour être scolarisés ; d'un autre côté, souvent en compétition avec l'école, le travail des enfants peut être requis à des fins domestiques, productives et/ou commerciales, selon une intensité et des modalités qui varient aussi en fonction de la composition démographique des ménages à un moment donné et qui implique différemment les enfants selon leur sexe et leur statut familial. Mieux comprendre les mécanismes qui sont à l'œuvre apparaît d'autant plus important que sur fond de crise économique, le confiage d'enfants, surtout en direction des villes, est parfois plus proche du transfert de main-d'œuvre (pouvant aller jusqu'à l'exploitation) que d'une pratique de socialisation et/ou de scolarisation.

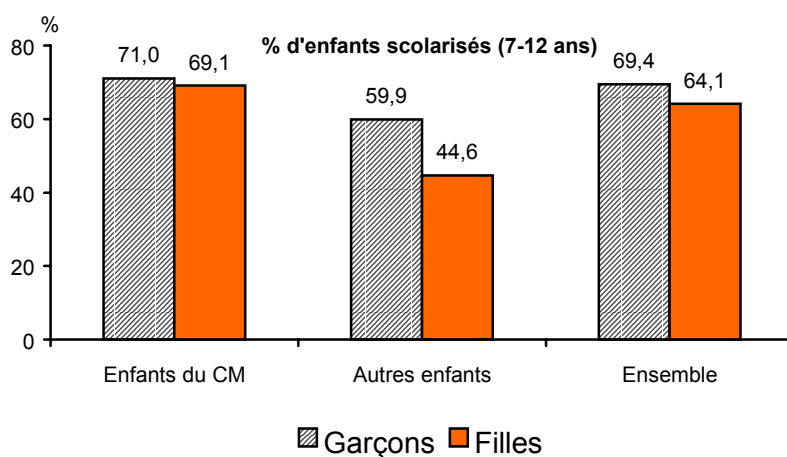
Figure 18 : Taux net de scolarisation (7-12 ans) selon le statut familial et le sexe des enfants par milieu de résidence ; Burkina Faso, recensement de 1996



Pour Ouagadougou, on observe ainsi très clairement (figure 19) :

- une plus faible scolarisation des filles ;
- une scolarisation quasiment identique entre les garçons et les filles du chef de ménage ;
- une plus faible scolarisation des « autres enfants », très marquée pour les filles.

Figure 19 : Taux net de scolarisation (7-12 ans) selon le statut familial et le sexe des enfants ; Ouagadougou, recensement de 1996.

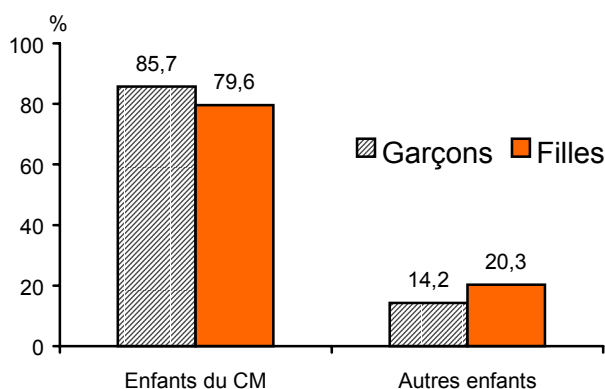


Qui accueillent ces « autres enfants », et notamment les filles ?

Alors que les filles sont un peu moins nombreuses que les garçons parmi les élèves (avec un rapport de féminité de 0,96 ; 0,97 selon les statistiques scolaires), elles prédominent en revanche légèrement parmi les enfants âgés de 7-12 ans (le rapport de féminité est de 1,04). Ainsi, alors que pour l'ensemble de la capitale l'effectif de cette tranche d'âge représente 15,9 % de l'ensemble de la population, cette proportion est de 16,8 % pour les filles contre 15,1 % pour les garçons.

La répartition des enfants selon leur sexe et leur statut familial, dichotomisé en enfants du chef de ménage et les autres enfants, montre un « excédent » féminin parmi les enfants autres que ceux du chef de ménage : 20,3 % des filles sont des « autres enfants », contre 14,7 % chez les garçons.

Figure 20 : Répartition des enfants âgés de 7-12 ans selon leur statut familial et leur sexe ; Ouagadougou, recensement de 1996.



1.2.2. Des caractéristiques des chefs de ménage

La prise en compte des caractéristiques des chefs de ménage montre que la présence de ces « autres » jeunes filles est, d'une part d'autant plus importante que le niveau d'instruction du chef de ménage est élevé, d'autre part plus accentuée dans les catégories socio-professionnelles les plus favorisées économiquement (chefs de ménage cadres moyens ou supérieurs, professions libérales) (figure 20).

Si ces types de ménages urbains peuvent se voir confiés des enfants dans une logique de socialisation et de scolarisation (surtout pour les garçons), leur forte propension à accueillir des jeunes filles pose le problème d'un besoin en main-d'œuvre, surtout à des fins domestiques. La garde des tout jeunes enfants, les travaux ménagers vont ainsi particulièrement poser problème dans les ménages où les deux conjoints travaillent hors du milieu familial.

Figure 21 : Pourcentage des « autres enfants » parmi les 7-12 ans selon le sexe des enfants et le niveau d'instruction du chef de ménage ; Ouagadougou, recensement de 1996

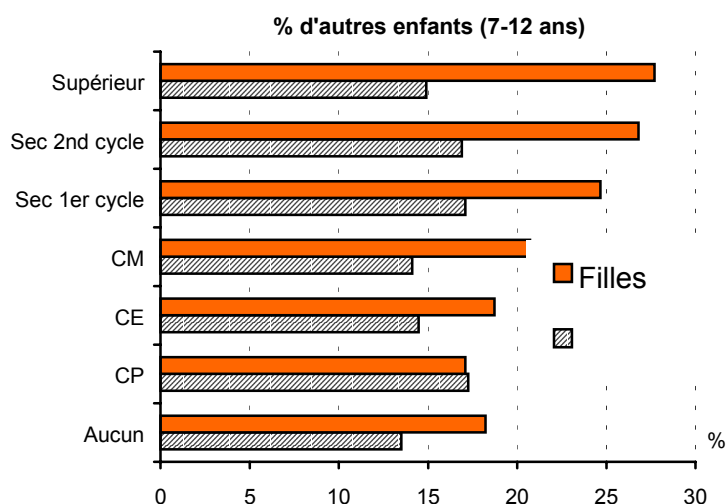
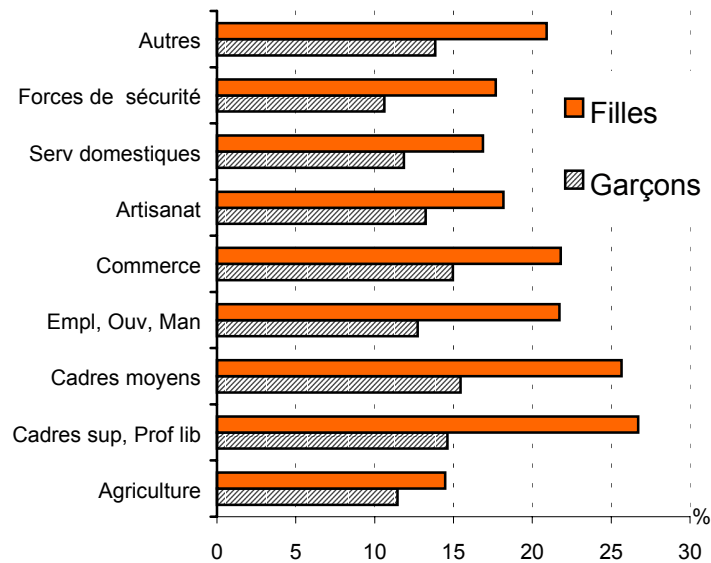


Figure 22 : Pourcentage des « autres enfants » parmi les 7-12 ans selon le sexe des enfants et la catégorie socio-professionnelle du chef de ménage ; Ouagadougou, recensement de 1996.



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 23 et 24) :

- la fréquentation scolaire augmente avec le niveau d'instruction du CM ;
- 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, présentes non pas pour être scolarisées mais pour aider... Ainsi « le travail des unes permet la scolarisation des autres » (Poirier et al.,19).

Figure 23 : 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.

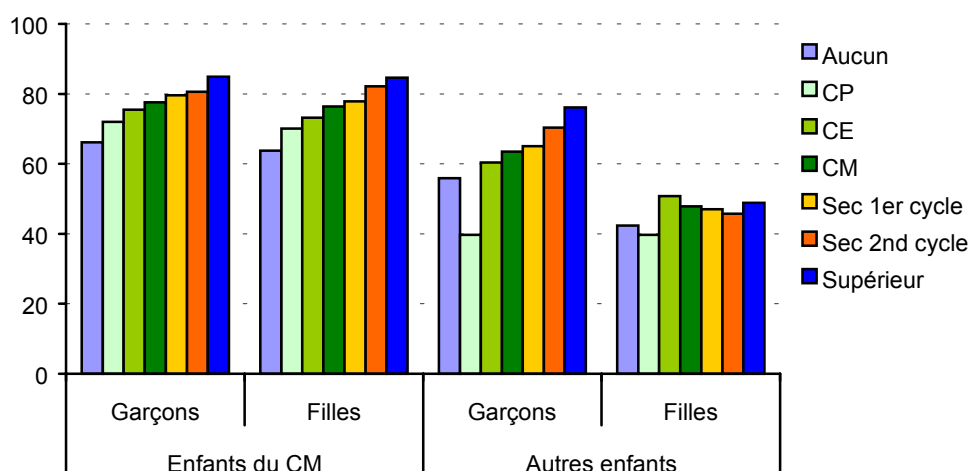
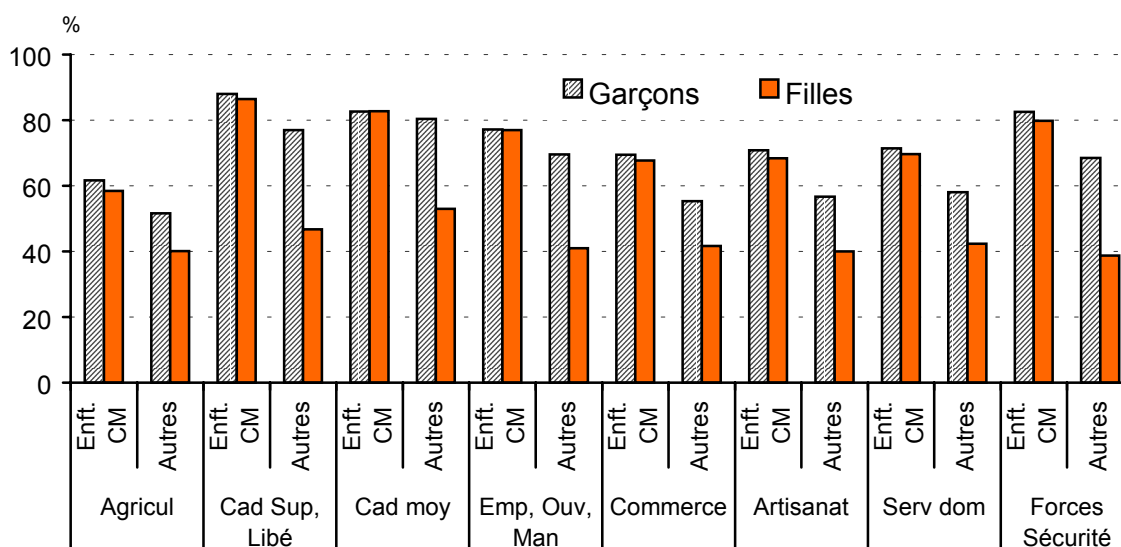


Figure 24 : Pourcentage d'enfants de 7-12 ans scolarisés selon le sexe des enfants et la catégorie socio-professionnelle du chef de ménage ; Ouagadougou, recensement de 1996.



Comme le souligne Fernand Sanou (1997), il est nécessaire d'examiner les interactions possibles entre les différents facteurs explicatifs (notamment les facteurs socioculturels et les facteurs économiques) de la sous scolarisation des filles par rapport aux garçons et d'apprécier leur poids relatif dans cette sous scolarisation.

L'application d'une approche multidimensionnelle des facteurs prédictifs du risque qu'un enfant dans un ménage donné soit scolarisé (par recours à une régression logistique) aux données de l'enquête menée à Ouagadougou en 1993 révèle ainsi une hiérarchie différente des facteurs selon le sexe des enfants ; par ordre décroissant, les facteurs sont les suivants :

| Garçons | Filles |
|---------------------------------|---------------------------------|
| Religion du Chef de Ménage (CM) | Statut familial |
| Profil de pauvreté | Niveau d'instruction du CM |
| Instruction et âge du CM | Lieu de naissance |
| Statut familial | Proportion d'enfants de 0-5 ans |
| | Profil de pauvreté |

Ces résultats montrent bien à la fois la diversité des facteurs influant sur les pratiques scolaires des familles, et toute la complexité de leurs interactions. Ils révèlent l'importance de la prise en compte du statut familial, qui s'avère particulièrement déterminant pour la scolarisation des filles. La question du travail des enfants (aide aux travaux domestiques, garde des jeunes enfants, etc.) apparaît ici centrale. Plus souvent présentée sous l'angle socioculturel, elle doit être d'abord appréhendée en termes de contrainte économique, laquelle revêt une dimension spécifique en milieu urbain, en rapport avec le développement du salariat (notamment chez les femmes) et le mode de vie urbain.

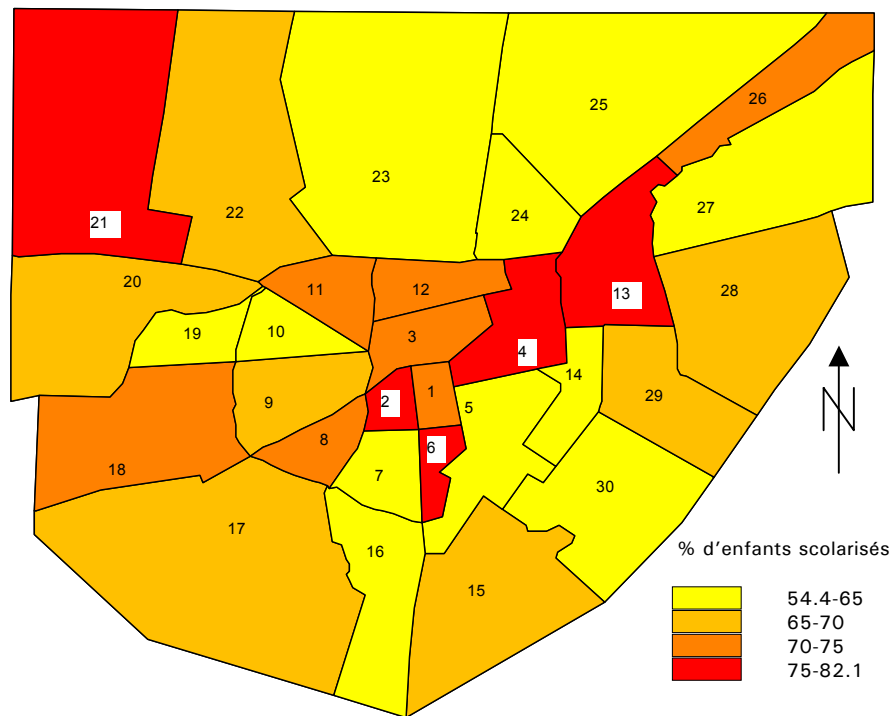
1.3. Les disparités spatiales

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.

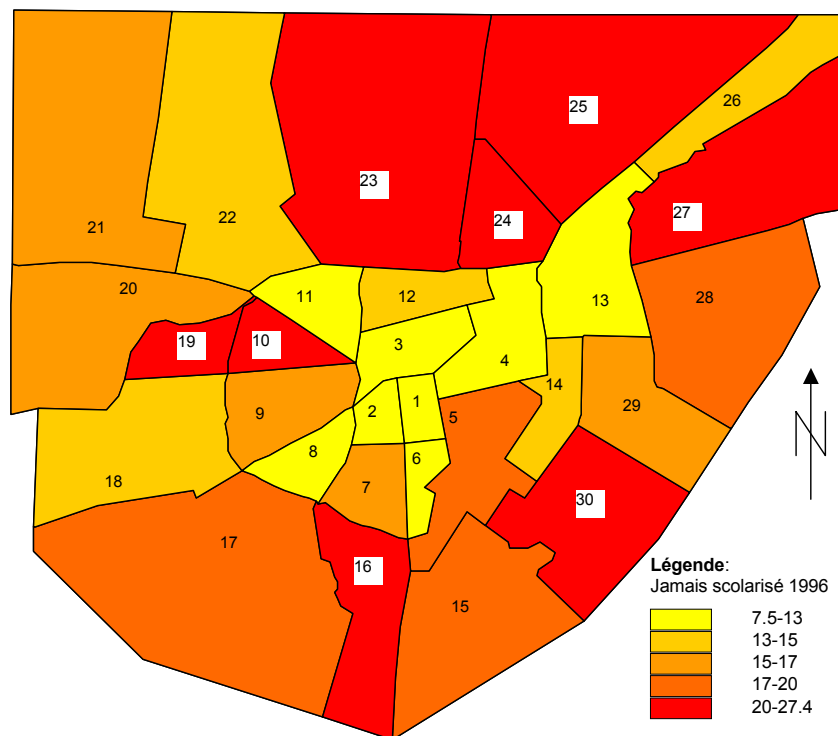
C'est donc logiquement que l'on y observe un niveau de scolarisation plus faible que dans les quartiers centraux (carte 8). En revanche, le pourcentage d'enfants n'ayant (encore) jamais été scolarisés est plus élevé dans ces secteurs périphériques (carte 9).

La distinction entre les zones loties et non loties mettrait assurément en lumière des disparités internes, au détriment du non loti.

Carte 8 : Pourcentage d'enfants de 7-12 ans scolarisés, par secteur à Ouagadougou au recensement de 1996



Carte 9 : Pourcentage d'enfants de 7-12 ans « jamais scolarisés », par secteur à Ouagadougou au recensement de 1996



1.4. Les « exclus » du système scolaire

En regard de la législation, passé l'âge de 7 ans, les enfants ne peuvent en principe plus être admis à l'école, ils ne pourront donc plus jamais être scolarisés. Combien sont-ils au total ? Quelle proportion des enfants scolarisables est dans cette situation ?

Dans la réalité, des enfants entrent quand même à l'école à un âge tardif, jusqu'à 9 ou 10 ans, mais ils sont une minorité (moins de 2 %). On peut avancer que la grande majorité des enfants âgés de 9 ans et plus qui n'ont pas encore été scolarisés sont des exclus quasi-définitifs du système scolaire.

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 (20,4 %) du groupe d'âges ; soit un effectif d'environ 18 000 enfants. Dans le même temps, près d'un enfant sur quatre (24 %) a quitté l'école (soit environ 21 000 enfants) : il a fort peu de chance d'y retourner et risque en revanche (surtout en cas d'abandon précoce) de revenir à l'analphabétisme...

Depuis le milieu des années 1990, des formules alternatives ont été mises en œuvre en direction de cette catégorie d'enfants (et des déscolarisés) dans le cadre de l'éducation non formelle, avec un objectif d'alphabétisation et de formation pré-professionnelle. Mais, ces actions ne profitent guère aux enfants de la capitale. Il semble par ailleurs que le phénomène des « cours du soir » prenne de l'ampleur ; mais il demeure très mal connu.

Si ces chiffres ne doivent pas être pris « à la lettre », car ils constituent des approximations, ils n'en demeurent pas moins impressionnants. Ils interpellent tous les acteurs de l'éducation, mais aussi la société sur la situation actuelle et le devenir de ces enfants, dans un milieu, la ville, 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...

Que font ces enfants dans la réalité ? Le recensement de 1996 apporte quelques éléments de réponse (même si ce genre d'opération n'est pas le plus adapté pour la saisie de l'activité, avec environ un tiers de réponses non précisées pour l'occupation principale et la situation dans l'occupation) :

- 15 % des enfants âgés de 10-14 ans sont déclarés « occupés », et deux fois plus chez les garçons (22,3 %) que chez les filles (10,8 %) ; la grande majorité d'entre eux sont « inactifs » ;
- les garçons sont occupés en tant que « aide familial » (25 %) et « apprenti » (20 %), tandis que les filles le sont d'abord au titre de l'aide familiale (31 %) ;
- les garçons occupés sont surtout dans le secteur de l'artisanat (24 %) et du commerce (22 %) puis de l'agriculture (19 %) ; les filles le sont dans les secteurs du commerce (30 %), de l'agriculture (16 %) et des « services domestiques (14 %) ; notons que ce secteur occupe un quart des filles autres que celles du chef de ménage.

Ces chiffres suscitent un certain nombre d'interrogations. Pour la majorité de ces enfants qui ne travaillent pas, que font-ils de leur journée ? Et pour ceux qui travaillent, dans quelles conditions le font-ils ? De manière plus générale, qu'est-il prévu pour tous ces enfants ? Quelle peut être leur place au sein de la société ? Quel avenir pour eux ? Ces enfants constituent assurément une population à risque, en regard notamment du phénomène des « enfants de la rue », en terme 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.

2. LES PRATIQUES SCOLAIRES DES FAMILLES : APPROCHE QUALITATIVE

2.1. À Ouagadougou, des stratégies familiales en matière de scolarisation diversifiées

Alors que les résultats de l'enquête de base, réalisée par l'UERD en janvier 2002 dans les deux quartiers étudiés, montre qu'un enfant sur cinq, âgé de sept à douze ans n'a jamais fréquenté, nous n'avons pas lors de notre enquête exploratoire qualitative du côté de la demande d'éducation, rencontré de ménage dont le ou les enfants n'avaient jamais été à l'école. Tous étaient scolarisés ou étaient passés par l'école. Ainsi, notre étude n'est, en aucun cas, représentative de l'ensemble des familles des zones enquêtées. En revanche, elle montre divers exemples de parcours scolaires et de points de vue sur l'école. Elle permet de recenser certaines pratiques de scolarisation pour essayer d'en comprendre les fondements et les influences.

Dans ces ménages, les stratégies de scolarisation sont totales même si elles s'avèrent diversifiées d'un ménage à l'autre mais aussi à l'intérieur de ceux-ci. En milieu populaire, « aux anciennes stratégies du tout ou rien [...] succèdent des stratégies à la fois plus modérées et plus affirmées : scolariser ses enfants est devenu indispensable, mais prolonger leur scolarité le plus possible est moins opportun et légitime » (Gérard, 1999a). On constate, en effet, que l'école en ville devient une référence sociale : les enfants scolarisés symbolisent la norme et les non scolarisés l'exception. Les représentations de l'école, sur lesquelles nous reviendrons, changent et influencent l'acte de scolarisation en lui attribuant différentes légitimités en fonction du milieu social dans lesquelles elles sont construites. Les attentes vis à vis de l'école, elles aussi, paraissent en transformation : elles semblent avant tout liées à l'intégration plus qu'à la promotion sociale.

On assiste alors à des stratégies de scolarisation mixtes qui 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. A ce titre, nous pouvons citer plusieurs exemples :

- ancien militaire à la retraite et actuellement cultivateur, Monsieur O. 65 ans est musulman et n'a jamais été à l'école. Il a trois femmes et quatorze enfants dont deux n'ont pas encore l'âge scolaire. Tous les autres ont été scolarisés mais, selon les enfants, et en fonction, d'après lui, des revenus au moment de l'inscription, ils ont eu des parcours scolaires très différents. Trois des quatre filles ont fréquenté ou fréquentent l'école publique, la dernière est allée jusqu'au CM2 dans une école franco-arabe. Quatre des huit garçons scolarisés font ou ont fait toute leur scolarité dans un établissement franco-arabe, deux dans une école publique et deux ont des parcours mixtes puisqu'ils ont commencé dans un établissement gouvernemental et ont intégré, après plusieurs échecs, des écoles franco-arabes en CP1.
- Monsieur Z. Marcel a 43 ans. Il est maçon payé à la journée. Il n'a jamais été scolarisé mais est marié à une femme qui a fréquenté jusqu'en cinquième. Ils ont quatre enfants dont la dernière a un an. L'aînée de la famille a commencé sa scolarité dans une école privée. Elle a ensuite intégré en CE2 un établissement public mais face à son échec, les parents ont décidé de l'inscrire à nouveau dans l'école qu'elle fréquentait au départ. Son frère cadet fait toute sa scolarité dans le privé. Quant à la dernière en âge d'être scolarisée, elle a été confiée à la sœur de l'épouse, au village.
- Monsieur Z. Boukaré a 47 ans. Il est maçon indépendant. Il est marié et a six enfants dont deux ne sont pas encore en âge d'être scolarisés. La fille aînée a commencé sa scolarité au village. Elle a intégré une école privée à Ouagadougou en CM1 puis est entrée en sixième dans un lycée public de la capitale. La seconde a effectué tout son cycle primaire dans un établissement privé et a ensuite été inscrite dans un lycée public. La troisième fille ne fréquente plus, elle a été jusqu'au CE2 dans une école

publique au village. Le plus jeune frère en âge d'être scolarisé a commencé l'école dans une école privée. Il a ensuite intégré une école publique pour revenir à nouveau dans le privé où il est toujours.

Ces trois exemples sont révélateurs de la diversité des parcours et des pratiques scolaires à l'intérieur des familles et d'un ménage à l'autre. Ils montrent la spécificité des stratégies de scolarisation qui sont largement dépendantes de différents facteurs qui vont avoir plus ou moins d'influence selon les situations.

2.2. Les déterminants de la diversité des stratégies en matière de scolarisation

Tous les déterminants sont interdépendants les uns des autres. En fonction du niveau de revenu, de la taille du ménage, du rang de naissance aura plus ou moins d'influence. L'importance du sexe de l'enfant dépendra du nombre de filles, de leur réussite scolaire, du nombre de garçons à scolariser, etc. Ainsi, il est difficile d'isoler un facteur des autres et ce découpage, même si nous l'adaptions pour des raisons pratiques, est un peu artificiel. Chacun d'eux va interagir sur les autres, créant des stratégies familiales et des parcours scolaires singuliers et souvent discontinues.

« La scolarisation correspond ainsi à des combinaisons (le plus souvent non dites et pas toujours conscientes) entre un ensemble de règles sociales et des attentes en matière d'éducation (la volonté qu'un enfant soit socialement promu est parfois entravé par le statut de l'enfant et par ses fonctions dans la famille) entre un ordre scolaire (une offre, des politiques, une culture, un type d'enseignement...) et des capacités d'ajustement de cet ordre (il faut pouvoir monopoliser ses capitaux pour accéder à telle ou telle structure d'enseignement et pour se hisser à un certain niveau) ; enfin entre des attentes et besoins (celui de promotion sociale ou d'intégration, celui d'acquisition des savoirs), des contraintes (économiques, sociales) et des capacités de satisfaction de ces besoins. La scolarisation résulte en ce sens le plus souvent de compromis entre des contraintes et des besoins. Elle est aussi le produit de représentations, d'aspirations, et du rapport entre celles-ci et les possibilités (propres ou externes) de les satisfaire. Elle correspond par exemple, en partie, à un rapport entre son coût (coût humain de main d'œuvre et coût financier) et ses apports –même relatifs- symboliques (comme le prestige), sociaux (comme la mobilité, la promotion) ou économiques. En tant que tels, la mise à l'école et le choix du parcours scolaire sont toujours opérés de manière particulière, ils ont une certaine rationalité. Cela ne signifie pas que tous les facteurs sont toujours pris consciemment en compte par les individus » (Gérard, 2001 : 69-70).

2.2.1. L'influence du champ scolaire (institutions, politiques et acteurs de l'offre scolaire) sur les stratégies familiales

Selon Etienne Gérard, « les stratégies d'éducation sont sous-tendues par un ensemble de facteurs afférents à deux principaux ensembles, le plus souvent distingués : le champ scolaire (autrement dit tout ce qui se réfère à la scolarisation : Institutions, politiques, acteurs) et l'espace social (structure et dynamiques sociales, institutions politiques, acteurs également). L'un et l'autre sont en constante interaction » (Gérard, 1999c : 155). C'est donc de la pluralité et de la diversité de l'offre que va dépendre la pluralité de la demande. A Ouagadougou, où on note un large éventail d'écoles, publiques, privées laïques ou confessionnelles, cela augmente la marge de manœuvre des familles dans le choix des établissements. Les stratégies familiales en matière de scolarisation vont donc s'orienter vers tel ou tel secteur d'éducation en fonction de plusieurs critères : qualité de l'enseignement, réputation et état des établissements, accessibilité physique, curricula (notamment pour le choix entre écoles laïques et confessionnelles), utilité des études et de la « valeur sociale des diplômes » (Gérard, 1999c : 157), etc.

La représentation de la qualité du système va influencer les stratégies familiales en matière de scolarisation. Le système public, après avoir été pendant longtemps le modèle unique de scolarisation est discrédité par l'instauration du double-flux, l'absentéisme des enseignants ; les effectifs

pléthoriques, etc. En conséquence, les familles, qui en ont les moyens, rejettent ce type d'enseignement. Ajoutons à cela, le fait que la création de nouvelles écoles gouvernementales ait tendance à stagner alors que les écoles privées, qui ont meilleure réputation, sont en forte augmentation. Ainsi, les familles optent de plus en plus pour la mise à l'école de leurs enfants dans le privé.

Dans les zones non loties où il n'y a pas d'établissements publics, les familles vont aussi avoir tendance à se tourner vers les établissements privés, plus proches, pour scolariser leurs enfants afin de leur éviter une trop longue distance à parcourir et leur assurer une certaine sécurité. A défaut de pouvoir scolariser dans le privé laïc, faute de moyen, certains parents se tournent alors vers les écoles franco-arabes de la zone, pour des questions de foi mais aussi toujours dans cette idée de proximité entre l'école et le domicile.

Le Plan Décennal de l'Éducation de Base qui marque la volonté de l'État de considérer toutes les nouvelles formes d'enseignement et de promouvoir la diversification de l'offre scolaire notamment par la création des écoles franco-arabe modernisées va dans ce sens. Et pour certaines familles musulmanes, l'apprentissage du français, langue de communication profane, indispensable pour les échanges tournés vers le progrès, et de l'arabe, langue du sacré, permet d'allier intimement les deux types de savoirs qu'il leur semble indispensables pour bien armer les enfants à affronter la vie.

« [Les stratégies éducatives] sont en partie déterminées par des contraintes et des logiques scolaires. [...] Elles sont aussi l'expression d'une appréciation des institutions et de ce qu'elles dispensent. Et elles peuvent aussi bien témoigner d'une adhésion à l'école et à la culture d'inspiration occidentale comme d'une résistance ou d'un refus de ces mêmes éléments [...] Enfin ses stratégies résultent également de négociations entre des facteurs extra-scolaires d'ordres divers » (Gérard, 1999c : 157). La première des contraintes extra-scolaire est financière.

2.2.2. Le niveau de vie des ménages et la profession du chef de ménage

Notre enquête, fondée essentiellement sur les pratiques familiales en matière de scolarisation, ne permet pas d'estimer, de façon précise, le niveau de vie et le montant des revenus des ménages. Or, il est indispensable de pouvoir évaluer ceux-ci. Toute une partie de notre questionnaire portait donc sur les conditions de vie des ménages : cours individuelles ou collectives, nombre de pièces de l'habitation, matériaux utilisés pour la construction des bâtiments, mode d'approvisionnement en eau, type d'aisance, combustibles et éclairage, différents articles (moto, vélo, télévision, etc.) et parcelles possédés. Ces différents critères ont permis d'apprécier, de façon plus ou moins objective, les possibilités financières en matière de scolarisation. S'ils ne permettent pas de déterminer précisément les ressources des ménages, les conditions de vie donnent au moins une idée sur les possibilités de dépenses en matière scolaire.

Il ressort de l'enquête sur les parcours scolaires des familles que le revenu financier et le niveau de vie des ménages constituent le principal déterminant du choix des stratégies familiales en matière de scolarisation. Alors que les acteurs de l'offre rencontrés lors de la première phase de l'enquête avaient évoqué ce déterminant comme primordial dans la scolarité des enfants, l'étude du côté des APE et des familles a permis de confirmer cette donnée. Du revenu des parents dépendent le plus souvent le choix du type d'établissement et les stratégies uniques ou plurielles de scolarisation.

- Ainsi, Monsieur L. Madi, menuisier indépendant, et sa femme, ménagère et petite vendeuse dans l'informelle, qui vivent dans une petite concession dont ils sont propriétaire en zone non lotie, et qui ne possèdent pour tout bien qu'un vélo et un poste radio, ont inscrit tous leurs enfants dans des écoles publiques, au primaire comme au secondaire. Les plus jeunes partent à pieds à l'école, avec lui (son atelier est à plus de quatre kilomètres de son domicile) et les collégiens utilisent le vélo car le lycée est aussi très éloigné. Madi affirme qu'il n'a pas d'autre solution s'il veut que tous ses enfants fréquentent.

- En zone lotie, la famille P. est terriblement démunie. Elle ne peut scolariser ses enfants que grâce à la générosité des voisins et amis. Les jeunes sont donc tous inscrits dans le public, sans aucune possibilité, s'ils échouent, de transiter par le privé, faute de moyen.
- Abdoulaye, le chef de ménage de la famille Z., est gardien. Il a deux femmes et quatre enfants. Il est propriétaire de sa concession en zone non lotie mais ne possède aucun autre bien. Sa fille est au village, elle fréquente une école coranique. La scolarité (écolage et fourniture scolaire) lui coûte 7500 FCFA. Ses deux garçons sont dans des écoles franco-arabe à Ouagadougou. Il dépense 12 000 FCFA par enfant. Il affirme que ses choix en matière de scolarisation sont dictés par les contraintes financières.

Les revenus du ménage influencent directement les parcours scolaires des enfants. Mais, le niveau de vie actuel des ménages ne doit pas être seul pris en compte. Les rémunérations passées peuvent influencer sur le choix des établissements fréquentés. Ainsi, des familles dont les revenus ont baissé depuis quelques années peuvent avoir des conduites scolaires correspondant à leur ancien niveau de vie.

- C'est le cas du ménage Z.. Le chef de ménage Félix est un ancien salarié d'une grande entreprise internationale. Il a été déflaté suite à la crise économique et la mise en place des politiques d'ajustement structurel. Il est au chômage depuis trois ans et vient de déménager pour une plus petite concession en zone non lotie. Pourtant ces deux filles sont inscrites dans une école privée même s'il éprouve toutes les difficultés pour s'acquitter des frais de scolarité qui s'élèvent en tout à 54 000 FCFA pour l'année (écolage et fournitures comprises).

Comme l'affirme également Laure Moguerou, il semble que la scolarisation des enfants en milieu urbain, en particulier à Ouagadougou, tienne plus à des facteurs économiques qu'à des déterminants dits culturels (Moguerou, 1999 : 64).

Le niveau de revenu et la profession des parents, qui est intimement liée au premier, influence également le rapport au savoir. En effet, un fonctionnaire ou un salarié du privé n'aura pas les mêmes objectifs, et donc les mêmes stratégies en scolarisant ses enfants qu'un artisan ou un cultivateur. Pour les premiers, il s'agit de préserver un certain statut social d'une génération à l'autre et d'assurer aux descendants une position dans la société au moins égale à celles des parents. Pour les seconds, la scolarisation est une véritable action de promotion sociale. Liée à la taille du ménage et au passé scolaire des parents, la profession des parents (et notamment du chef de ménage) agit sur les parcours scolaires des enfants.

2.2.3. La taille du ménage

Les stratégies familiales en matière de scolarisation vont également dépendre de la taille du ménage qui, liée au revenu, va influencer les pratiques. Le nombre d'enfants en âge d'être scolarisés va avoir des conséquences sur le choix des établissements et le lieu de scolarisation. En effet, plus ils sont nombreux, plus il va être difficile de financer leur scolarité à tous. Pour une stratégie globale de scolarisation, cela oblige donc le ménage à s'adapter et à adopter, le plus souvent, des pratiques diversifiées : les enfants seront scolarisés, en partie dans le public, en partie dans le privé, certaines familles choisiront les cours du soir, d'autres enverront certains jeunes au village pour aller à l'école ou recevront des enfants confiés, etc.

- Le ménage Z. vit en zone non lotie. Il est composé de dix membres : le chef de ménage, sa femme et leurs six enfants, et deux neveux. Boukaré, le chef de famille est maçon indépendant, il est aidé dans sa tâche par un de ses neveux.

Deux de ses enfants sont trop jeunes pour être scolarisés, une ne fréquente plus, un garçon est au primaire et les deux plus grandes filles sont au lycée. Il accueille un neveu qui est scolarisé au primaire. Ses stratégies de scolarisation sont alors mixtes : les enfants au primaire sont ou ont été souvent scolarisés dans le privé, certains ont été ou sont confiés et fréquentent les établissements gouvernementaux et les adolescents étudient dans un collège public.

- La famille L. est composée de onze membres dont cinq enfants sont scolarisables : l'aînée a commencé par être scolarisée dans une école privée, elle est aujourd'hui chez un membre de la famille, instituteur au village, car elle a des problèmes scolaires. La seconde fille est entrée en CPI dans une école privée. Ousmane, son père, va ensuite l'inscrire au public pour une année ; après réflexions et calcul des coûts, la scolariser à nouveau dans un établissement privé. Les autres enfants ont fait toute leur scolarité dans le privé pour le moment.

L'enquête qualitative exploratoire du côté des familles ne nous a pas fourni assez d'exemples pour qu'il soit possible d'aller plus loin dans l'étude des relations entre taille du ménage et scolarisation des enfants. Ainsi, les cas que nous avons recensés ne permettent pas d'aborder le rapport entre la composition par âge du ménage- comme la présence d'enfants en bas âge ou celle d'adultes qui travaillent- et la mise à l'école. Ainsi, la vision de l'influence de ce facteur est partielle et elle mériterait d'être approfondie ultérieurement, notamment pour observer le poids des petits enfants sur la scolarisation des filles, la proportion du confiage, etc.

2.2.4. Le passé scolaire et le niveau d'instruction des parents

L'influence du passé scolaire des parents et autres membres de la famille joue un rôle dans les stratégies familiales de scolarisation et de mise à l'école. La connaissance du système scolaire amène un autre regard vis à vis de l'école et modifie les représentations permettant un choix de l'école raisonné en fonction de la capacité de celle-ci. Ainsi, plus les parents sont instruits, plus ils ont une aptitude à juger le système scolaire et à choisir selon des critères précis.

- Madame C. est institutrice et a un niveau de la classe terminale, deux de ses frères ont fréquenté ou fréquentent l'université. Elle connaît donc bien le système scolaire et peut opter, en toute connaissance de cause, pour le type d'établissement dans lequel scolariser son fils. Si elle dit préférer les écoles privées, alors qu'elle est elle-même dans le public, c'est à cause de la meilleure organisation de ses écoles et une motivation plus importante de la part des enseignants.

Cela ne signifie pas qu'une personne analphabète ne peut pas effectuer son choix à partir d'une réflexion sur la qualité du système. Si certains ont justifié les raisons de leurs stratégies, en expliquant les différences entre les types d'école et les contraintes économiques et culturelles, d'autres n'ont pas su légitimer leurs options en matière de scolarisation.

- Ainsi, monsieur O., analphabète a inscrit ses enfants soit dans un établissement public, soit dans une école franco-arabe. Il ne semble pas faire de différence selon le type de scolarité. Comme il n'a jamais été à l'école, il affirme lui-même ne pas savoir ce qu'on y apprend. Pour lui, il semble que l'école, quelle qu'elle soit, ait pour rôle la transmission des savoirs : tous sont égaux et aboutissent au même résultat.

Le niveau d'instruction des parents oriente aussi les choix stratégiques dans la scolarisation des enfants. Elle va jouer sur l'âge de l'entrée à l'école, sur la mise en préscolaire. On constate que les parents, quel que soit leur niveau d'instruction, scolarisent leurs enfants de plus en plus tôt, vers l'âge

de six ans. Mais les quelques ménages rencontrés dont le chef de ménage et/ou l'épouse avaient au moins le niveau CEP, scolarisaient leur enfant encore plus tôt vers l'âge de quatre/cinq ans. Ils optaient soit pour des CP1 adaptés aux enfants en bas âge dans les écoles privées, soit pour une inscription en préscolaire. Si certains parents analphabètes considèrent que le préscolaire est inutile et superflu, les personnes ayant un certain niveau d'instruction sont toutes d'accord pour dire qu'il permet à l'enfant d'être éveillé plus tôt. De plus, l'enfant inscrit tôt dans le système, a plus de chance d'y rester longtemps car il aura droit à plusieurs redoublements sans dépasser l'âge prescrit. L'analphabétisme des parents peut freiner voire bloquer la scolarisation des enfants, par inattention.

- Monsieur O. toujours, ne connaît pas l'âge exact de ses enfants. Il les inscrit à l'école quand ils jugent intuitivement qu'ils sont en âge de le faire. Certains de ses enfants ont alors été scolarisés vers 6 ans et d'autres vers huit/neuf ans, ce qui est l'extrême limite dans le public notamment. Ainsi, ses choix de scolarisation peuvent paraître assez hasardeux et ne semblent pas s'inscrire dans des stratégies programmées ou pérennes de scolarisation.

Si le niveau de scolarisation des parents a un effet globalement positif sur la mise à l'école, certaines personnes alphabétisées ont ouvertement rejeté l'école qui n'a pas été, pour elles, à la hauteur de leurs attentes.

- C'est le cas de Ruth, l'épouse de monsieur Z.. Elle a été scolarisée jusqu'en cinquième et son père a décidé qu'elle devait se marier. Elle a donc été obligée d'arrêter l'école et de se plier à la volonté familiale. Elle semble frustrée d'avoir acquis certaines connaissances qu'elle ne peut utiliser aujourd'hui, qui lui apparaissent donc comme inutiles. « Moi, j'ai fait l'école et je n'ai rien trouvé dedans [...] Actuellement, je n'ai rien et je ne sais pas faire du commerce. C'est la misère [...]. C'est pour ça, j'ai dit au départ que mes enfants n'iront pas à l'école, ils vont faire du commerce, peut-être réussiront-ils dans ça ».

Cette réaction pousse à s'interroger sur l'attitude future des enfants actuellement scolarisés et qui n'auront pas abouti, avec l'école, à une véritable promotion sociale. Quels seront alors leurs rapports à la scolarisation de leurs enfants ? La désillusion des enfants scolarisés pour qui l'école n'aura permis de parvenir à une certaine position sociale pourrait entraîner un processus de déscolarisation des générations futures. Elle doit donc être prise en considération d'autant plus qu'à Ouagadougou, les enfants en âge de l'être sont presque tous scolarisés. Il est intéressant de constater que, sur les dix-sept cellules familiales interrogées, le plus grand nombre des parents sont analphabètes. Or, dans les familles étudiées, tous les enfants rencontrés en âge d'être scolarisés le sont (même si ce résultat ne doit pas être généralisé à l'ensemble de Ouagadougou) ce qui signifie que, d'ici une à deux générations, la culture scolaire à Ouagadougou devrait être quasiment complètement intégrée ce qui va certainement créer une évolution des mentalités vis à vis de l'école. En effet, les parents qui auront fréquenté comprendront mieux le fonctionnement de l'école, le contenu de ses curricula, etc. Ils seront donc plus impliqués dans le fonctionnement du système. Ils pourront aider et soutenir davantage leurs enfants, ce qui aura forcément des conséquences sur le suivi de l'enfant et la réussite scolaire. Ce phénomène à double tranchant peut à la fois favoriser la culture scolaire comme la décourager suivant les apports qu'elle procurera aux générations scolarisées.

2.2.5. La place de l'enfant dans le ménage

2.2.5.1. *Le sexe de l'enfant*

La scolarisation des filles semble admise pour tous les acteurs rencontrés, homme comme femme, du moins dans le discours. D'après Etienne Gérard, « en milieu urbain [...] où le capital scolaire représente une "plus-value symbolique", un capital sociale favorable au mariage, la fillette

sera davantage scolarisée » (Gérard, 1999a). Le revenu du travail des femmes en ville est de plus en plus indispensable pour assurer la vie du ménage. De plus, il est admis aussi-et beaucoup de parents nous l'ont répété- que, même si la femme après le mariage appartient à sa belle-famille, elle a tendance à aider davantage ses parents que les hommes. La mise à l'école des filles peut alors apparaître comme une assurance pour les vieux jours des géniteurs. Beaucoup affirment donc que la scolarisation des filles comme des garçons est indispensable et qu'ils ne font pas de différence entre les deux.

Pourtant dans les pratiques, on peut constater que les stratégies ne sont pas toujours les mêmes selon le sexe. Ainsi, les familles ont tendance à mettre davantage leurs filles dans le public.

- C'est le cas de la famille G., en zone non lotie. Alors que l'aînée, Eugénie, est allée en préscolaire dans le privé, elle a fait depuis toute sa scolarité dans une école publique (elle est en CM1). Léonard, le chef de ménage, explique ce choix par des problèmes financiers mais son plus jeune fils est, lui, scolarisé dans le privé depuis le CP1. Alors qu'il a, à présent, un revenu régulier puisqu'il est salarié en tant que gardien, il a maintenu sa stratégie mixte de scolarisation, maintenant Eugénie dans le public.

Les fillettes connaissent aussi davantage les stratégies plurielles de scolarisation : elles sont plus souvent changées d'écoles, au gré des aléas économiques et de la scolarisation des autres frères et sœurs. Elles sont aussi davantage confiées à un tiers pour leur mise à l'école.

2.2.5.2. La spécificité des enfants confiés

Nous avons pu recenser, lors de cette enquête exploratoire qualitative, différents types de confiage pour la scolarisation des enfants :

- **Du village vers la capitale.** Ce phénomène concerne surtout les adolescents poursuivant leurs études dans des lycées.
 - C'est le cas de Christophe, dont la famille est démunie, qui est hébergé chez des amis à ses parents, la famille D. Il est en première dans un lycée public de la ville. C'est David, le chef de ménage qui paie ses frais de scolarité. Il a été aidé par un ami cette année.
 - Moussa est en troisième au lycée de Saaba. Il est hébergé chez son frère depuis son entrée au collège alors qu'il était auparavant dans la province du Sourou.
- **De Ouagadougou à Ouagadougou.** Des enfants sont envoyés chez un proche parent le temps de la scolarité
 - C'est le cas de Nadège, qui a été confiée pendant un an à sa grand-mère pour être scolarisée dans le public.
 - C'est aussi le cas de Issiaka qui loge chez son oncle alors que son père vit à Ouagadougou. Mais il logeait avant chez sa mère dans un village.
- **De Ouagadougou vers un village.** Ce phénomène est plus récent. Il est apparu avec les PAS et la dévaluation du franc CFA. Il aurait souvent pour but de réduire les frais de scolarité et de donner un environnement à l'enfant jugé plus sain (Clignet, 1994).
 - Ainsi, Koursou, la fille aînée de la famille L. est confiée à un instituteur à Zitenga car elle redouble son CM2. Son père espère ainsi éviter l'échec scolaire de sa fille.

- Mais les exemples que nous avons sont plutôt le résultat d'une demande spécifique de la famille au village. Rébecca, la sœur de Nadège, vit à Nobré, chez la petite sœur de sa mère, depuis deux ans. Elle est scolarisée là-bas même si, au départ, ce n'était pas l'objectif du confiage.
- **De la Côte d'Ivoire vers Ouagadougou.** Un entretien de groupe auprès d'enfants confiés en classe de CM2 a montré que sur les huit élèves interrogés, quatre sont issus de la diaspora burkinabé en RCI, certains sont à Ouagadougou depuis plus de six ans. Les enfants justifient ce confiage en disant que leurs parents avaient plus confiance dans le système scolaire burkinabé que celui ivoirien.

Plusieurs raisons ont été évoquées pour justifier les stratégies de confiage des enfants. Tout d'abord, elle permettrait de faire certaine économie. C'est le cas pour Nadège dont nous avons parlé. Cet exemple est particulier car ce confiage avait aussi pour but de réduire la distance entre le domicile et l'école. Dans certains types de confiage, le chef de ménage continue à financer la scolarité de l'enfant mais dans d'autres, ce sont les familles d'accueil qui s'occupent de la prise en charge.

Beaucoup de stratégies de confiage visent aussi à envoyer l'enfant dans un autre environnement, les parents partant du principe qu'il réussira mieux. Les raisons sont multiples : certains pensent que l'enfant qui n'est pas dans son cercle familial habituel est élevé plus durement. Il est alors davantage préparé aux conditions difficiles de l'école. D'autres confient leur enfant chez un fonctionnaire pour qu'il soit aidé et encadré. Un environnement où beaucoup d'enfants sont scolarisés est aussi sensé stimuler l'enfant et l'appuyer dans sa réussite scolaire.

La dernière raison du confiage, qui semble aussi, être très étendue c'est le principe de solidarité familiale en Afrique qui favorise la circulation des enfants. Ainsi, si un membre de la famille vient demander la garde de l'enfant pour une raison ou une autre, les parents peuvent difficilement refuser. C'est le cas de Rébecca, la sœur de Nadège. La sœur de sa mère a demandé, après son mariage, qu'elle vienne auprès d'elle pour lui tenir compagnie et l'aider.

Comme nous le verrons ensuite, ces stratégies de confiage sont plus ou moins bénéfiques à la réussite scolaire de l'enfant.

2.2.6. La religion

La religion peut être un facteur qui influence la mise à l'école et les stratégies de scolarisation. Lors de l'enquête, nous n'avons rencontré aucun ménage qui scolarisait ses enfants dans une école confessionnelle catholique ou protestante, même si certains souhaitaient le faire s'il avait existé une école de ce type dans leur quartier. Ceci s'explique peut-être par le fait qu'il n'y avait pas d'écoles confessionnelles catholiques ou protestantes étant donné qu'elles avaient toutes été nationalisées en 1969. Un phénomène de rétrocession est en cours depuis deux trois ans qui permettra peut-être d'observer d'ici quelques années, l'influence de la religion catholique ou protestante sur les stratégies de scolarisation.

La religion musulmane, en revanche, pèse un certain poids dans la prise de décisions et le choix de l'établissement. Nous avons deux exemples de famille qui scolarisent leurs enfants dans des écoles franco-arabe ou medersa :

- La famille O. qui met en place des stratégies mixtes de scolarisation, scolarisant à la fois les enfants dans les établissements publics et dans les écoles franco-arabe, selon les années.
- Et la famille Z. Abdoulaye qui scolarise ses trois enfants soit dans des écoles coraniques soit dans des medersas.

Les causes évoquées pour motiver ce choix sont multiples. La transmission des valeurs morales et religieuses, parallèlement à l'apprentissage de l'arabe, semble avoir son importance dans le choix des parents. Mais très souvent aussi, les parents ont cité les problèmes financiers qui les empêchent de scolariser leurs enfants dans une école laïque, publique ou privée. En effet, l'école franco-arabe, quoi que payante, n'entraîne pas des frais trop importants notamment en ce qui concerne les dépenses en fournitures scolaires. C'est ainsi que Monsieur O. justifie le choix de l'école.

Monsieur Z., lui, a choisi d'inscrire ses enfants dans ce type d'école pour plusieurs raisons : la question financière d'une part mais également le fait qu'il n'y a pas, en zone non lotie, une école publique proche de son domicile. Il tient aussi un raisonnement en terme de débouchés. Pour lui, après un CEP dans une école franco-arabe, l'enfant peut devenir un maître coranique ou instituteur alors qu'il faut atteindre le BEPC dans une école classique pour espérer avoir un travail.

Mais les enquêtes auprès des enfants qui avaient été scolarisés dans les medersas montrent qu'eux ne font pas l'amalgame entre les deux types d'enseignement et restent sceptiques vis à vis des débouchés.

- Issaka, un des fils de Ousmane O., qui avait fréquenté une école franco-arabe jusqu'au baccalauréat, se disait très déçu de sa scolarisation puisqu'elle n'avait abouti à rien de concret au niveau professionnel. Il regrettait amèrement que son père l'ait scolarisé dans ce type d'établissement puisque qu'avec un baccalauréat classique, il aurait au moins pu tenter des concours.

Il ressort de l'enquête que le facteur religion n'agit pas de même entre les sexes. Le savoir religieux musulman semble davantage réservé aux garçons qu'aux filles. Ainsi, comme le montre les statistiques, elles sont moins nombreuses dans les medersas. Pour une fois, pourrait-on dire, cette discrimination tourne à leur avantage.

- En effet, dans la famille O., si quasiment tous les garçons sont orientés vers les écoles franco-arabes, les filles ont, presque toutes, intégré des établissements publics. Et une d'entre elles est même maintenant institutrice. Ainsi, en matière de plus-value économique, sa scolarisation a été plus « rentable » que celles de ses frères.

Nous avons jusqu'à alors mis en avant les facteurs qui déterminent la mise à l'école des enfants et le choix des stratégies familiales en matière de scolarisation. Il s'agit à présent d'évoquer ceux concourant au maintien dans le système et à la réussite scolaire, que nous avons pu observer par le biais des biographies scolaires.

2.3. Les facteurs concourant au maintien à l'école et à la réussite scolaire

Si la scolarisation des enfants est largement admise pour les personnes que nous avons pu interroger lors de l'enquête exploratoire qualitative sur la demande scolaire à Ouagadougou de novembre 2001 en mars 2002, le maintien dans le système est plus conditionné. Ainsi, comme l'affirme Etienne Gérard, « aux anciennes stratégies du tout ou rien, succèdent des stratégies à la fois plus modérées et plus affirmées : scolariser ses enfants est devenu indispensable mais prolonger leur scolarité le plus possible est moins opportun et légitime » (Gérard, 1999a). Les enfants vont à l'école, certes, mais de nombreux facteurs rendent précaires leurs parcours scolaires et leur réussite.

2.3.1. Le niveau de vie des ménages

2.3.1.1. Les revenus des parents

Pour de nombreux membres des Associations de Parents d'Élèves, le manque de moyen financier est une des premières causes d'abandon scolaire à Ouagadougou. C'est d'ailleurs ce

qu'affirme Laure Moguerou, dans son étude quantitative sur les stratégies de scolarisation des ménages ouagalais : « L'analyse des réponses données par les familles révèle que la majorité des enfants ont eu à quitter l'école en raison de manque de moyens financiers. [...] [Les coûts de la scolarité] rapportés au nombre moyen d'enfant par ménage et au revenu des familles en difficulté sont exorbitants » (Moguerou, 1999 : 41).

Ainsi, en ce qui concerne les générations antérieures, de nombreuses personnes interrogées, nous ont avoué avoir quitté l'école car leurs parents ne pouvaient plus payer :

- dans la famille P., qui est très démunie, Pierre n'a pas pu aller au-delà de la sixième, par manque de soutien financier. Noélie (28 ans), sa femme a dû arrêter l'école en CM1 car son père n'avait plus les moyens de lui permettre de fréquenter.
- Fati (30 ans), l'épouse de Monsieur D., tailleur sénégalais, a dû aussi cesser l'école en 1996, en CM2, parce que la situation financière de son père avait changé et qu'il était sans ressource.
- Eugénie G. qui vit chez une parente, Christine, a volontairement décidé d'abandonner ses études en quatrième pour donner une chance à ses frères et sœurs d'aller à l'école car le père ne disposait pas assez de ressources pour financer la scolarité de tous ses enfants.

En primaire, le manque de ressources financières pose surtout des problèmes pour le maintien à l'école d'enfant ayant certaines difficultés scolaires. Si l'élève est dans le public, il n'a droit qu'à deux redoublements et sa scolarité pourra alors très vite être compromise.

- C'est ce qu'explique Pierre P. dont deux des filles, Nadège (10 ans) et Toutianne (8 ans), sont inscrites, respectivement en CE1 et CP1, dans une école publique d'une zone lotie. Le père a beaucoup de mal à s'acquitter des 1000 FCFA des cotisations APE (qu'il n'a pas payé depuis trois ans). La scolarité de ses enfants est alors largement dépendante de la générosité des voisins et amis. Nadège a redoublé le CE1, l'an dernier. Si elle n'a pas de meilleur résultat cette année, elle sera renvoyée de l'établissement, sans aucune possibilité d'être inscrite ailleurs, dans une école privée, puisque le père ne peut pas payer. Les problèmes financiers de son père mettent en péril sa scolarité avant même, peut-on dire, qu'elle ne la commence réellement.

En zone non lotie, certains parents démunis choisissent de scolariser leurs enfants dans le privé, souvent pour une question de proximité de l'école. Les problèmes financiers vont alors jouer un rôle sur la régularité à l'école et la « linéarité » des études. En effet, nous avons eu de nombreux exemples d'enfants renvoyés chez eux parce que les parents ne s'acquittaient pas de leurs dettes auprès de l'établissement. C'est une pratique courante des fondateurs de demander aux enfants de retourner chez eux quand les versements tardent à venir.

- La famille Z., qui habite en zone non lotie a vécu ce genre de situation : Natacha (9 ans) et Brigitte (8 ans), les deux plus grandes filles de Félix, ont été renvoyées chez elles pendant quelques jours parce que le père a beaucoup de problèmes, cette année, pour s'acquitter de ces frais. Sa femme nous a même confié qu'il avait du faire appel à l'aide d'un ami pour que leurs filles puissent être maintenues dans le système.

Certains parents, malgré les difficultés, sont prêts à s'endetter pour assurer à leurs enfants un certain niveau d'instruction.

- Ainsi, Monsieur Z. Marcel, en zone non lotie, n'a pas hésité à vendre une partie de sa parcelle pour payer la scolarité de deux de ses enfants qui étudient dans une école privée.

Mais, dans ces conditions, le moindre impondérable remet en cause la scolarité.

- L'exemple d'Awa est, pour cela, significatif. Elle est une fille illégitime. Au décès de sa mère, son père l'a d'abord envoyée chez un oncle au village puis elle est revenue à Ouagadougou chez lui. Celui-ci l'a scolarisée mais tardivement. Il est, lui aussi, décédé. Sa scolarité est alors hypothéquée à la bonne volonté de sa marâtre qui est sa tutrice. Ainsi, Awa n'a pas été scolarisée l'an dernier car sa belle-mère n'avait pas les moyens. Elle a repris cette année, en CM2 dans une école privée, alors qu'elle a 17 ans.

Les ménages semblent, quand bien même, parvenir à financer la scolarité de leurs enfants au primaire, les frais de scolarité dans le public restant quand même relativement accessibles puisque seules les cotisations de l'APE doivent être acquittées et un enfant ne peut normalement pas être renvoyé si ses parents n'ont pas payé. En revanche, beaucoup de pères de famille avouent leurs difficultés quand leurs génitures franchissent la barrière du CEP.

- En effet, Monsieur L. Madi, dont les deux aînés sont au collège public, affirme restreindre ses dépenses alimentaires pour cela. Il dit avoir dépensé plus de 100 000 FCFA, cette année, pour la scolarité de tous ses enfants. Il se considère comme chanceux que la santé de chacun d'entre eux soit bonne. Pour lui, le secondaire est de plus en plus cher, même dans le public, alors que les bourses sont de plus en plus rares : « L'école empêche les pauvres de réussir car au bout d'un moment, les parents ne peuvent plus payer. Le secondaire est trop cher, il n'y a pas de bourse donc les enfants finissent par abandonner même s'ils sont bons ».

Le système scolaire à Ouagadougou apparaît donc inéquitable. Les ménages les plus démunis ne peuvent plus, à partir d'un certain niveau, assumer les frais occasionnés par la mise à l'école. Le système freine donc la possibilité d'ascension sociale des enfants, qui sont condamnés, même si leurs résultats sont bons, à ne pas avoir les moyens d'exploiter leurs potentialités. Les enfants de parents démunis ont alors moins de chance de se maintenir dans le système.

2.3.1.2. Les conditions de vie, de travail et le matériel scolaire

Les échelles de revenus des parents n'ont pas que des conséquences en ce qui concerne les établissements scolaires fréquentés, ils jouent également sur les conditions de vie et de travail, autre facteur de réussite scolaire.

La première des conditions minimales pour suivre en cours c'est d'avoir une alimentation suffisante. Or, comme nous l'avons déjà évoqué, certains parents d'élèves affirment réduire leur budget de nourriture pour payer la scolarité des enfants et nombreux sont les enseignants qui ont souligné que l'alimentation joue un rôle fondamental dans la vie scolaire d'un enfant. Les différents discours convergent dans une interaction mettant en avant une relation d'interdépendance entre le niveau de revenu des parents, la santé des enfants, leur état nutritionnel, leur réussite à l'école. Les enseignants expliquent que c'est par manque de moyens financiers que les enfants ne mangent pas à leur faim. Ces cas sont légions dans les établissements au point qu'un directeur a pu déclarer : « la moitié de mes élèves sont malnutris ». Le directeur de l'école G corrobore cette idée en remarquant : « la malnutrition constitue le vrai problème des élèves de cette école dans la course à la réussite ». Ces points de vue sont partagés par les instituteurs qui affirment que beaucoup d'enfants n'ont qu'un repas par jour. Ils sont donc nombreux à n'être nourris que de plats uniquement bourratifs sans réel apport nutritionnel. Ceci n'est pas sans danger sur la santé des enfants et donc par conséquent sur leur rendement scolaire.

Partant de l'importance de l'alimentation, la théorie du capital humain, avance que la réduction de la malnutrition protéino-énergétique et l'augmentation de la consommation de micronutriments comme le fer et l'iode peuvent accroître « la productivité par renforcement des facultés

physiques et mentales ». En biologie, il est prouvé que le développement de l'homme en général, et de son cerveau en particulier, est essentiellement fonction de l'alimentation, encore plus au jeune âge qu'à celui adulte.

Étant donné qu'il existe une corrélation positive avérée entre l'alimentation, la santé et le succès scolaire, ne serait-il pas nécessaire de pallier ce déficit nutritionnel des élèves par l'ouverture d'une cantine scolaire ? Certains directeurs déplorent le fait que la cantine organisée par le Cathwell ait été supprimée en ville vers les années 1990, pour favoriser sa diffusion et sa propagation dans les villages.

Les conditions matérielles de la famille sont aussi plus ou moins propices au travail scolaire et aux devoirs. L'enfant aura d'autant plus de chance de faire un travail personnel à la maison de qualité s'il a un bureau pour travailler dans une pièce isolée. Mais la quasi-totalité des élèves rencontrés n'ont pas de table pour faire leurs devoirs, à peine disposent-ils, pour certains, d'un tableau noir dans la cour.

L'électricité peut permettre d'étudier le soir dans de bonnes conditions sans se fatiguer les yeux. Or, les enfants, dans les zones non loties¹⁵, sont d'emblée défavorisés. Mais il faut noter que, sur l'ensemble des ménages rencontrés en zone lotie, seulement trois possédaient une installation électrique.

En dehors du manque de place pour étudier correctement après la classe, les fournitures scolaires et les manuels sont indispensables pour progresser. Or, certains parents rencontrés affirment ne pas pouvoir payer des livres à leurs enfants. En CP1, ne pas posséder de livre de lecture peut s'avérer catastrophique pour l'apprentissage du B.A.-BA de la culture scolaire et de l'alphabétisation, surtout quand l'enfant est dans une classe aux effectifs pléthoriques ce qui l'empêche d'intégrer les mécanismes de lecture en cours. Très peu d'enfants rencontrés avaient tout le matériel pour travailler : il manque des livres à certains, des compas, règles pour les autres.

- La famille P., par exemple, n'a pas les moyens d'acheter les fournitures, encore moins les livres de surcroît. Or, les manuels fournis par l'école sont insuffisants par rapport au nombre d'élèves par classe et ils ne sortent pas de l'enceinte de l'établissement. Ainsi, un enfant n'ayant aucun manuel personnel n'a pas les mêmes probabilités de réussite que celui qui a la possibilité d'acquérir ses propres livres.

La possibilité d'avoir accès ou non à un répétiteur aura également des effets sur la réussite scolaire. Sur les dix-sept cellules familiales rencontrées, un seul utilisait les services d'un étudiant à domicile pour l'aide aux devoirs des enfants :

- monsieur D. David, sous-officier de la gendarmerie à Ouagadougou, emploie un étudiant de l'université pour ses trois enfants, Jérémy (15 ans), qui est en quatrième, Gélida (10 ans) qui est en CM1 et Julie (8 ans) en CE1. En dehors de Gélida qui a échoué à 5 ans au CP1 dans une école publique (son père ayant été muté, il était arrivé trop tard pour l'inscrire dans une école privée), ces enfants n'ont jamais redoublé. Les inégalités économiques renforcent alors les iniquités face à l'école.

2.3.2. Le niveau d'instruction des parents et des frères et sœurs

Selon Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, le milieu scolaire privilégie certaines manières d'être qui correspondent à la culture de la classe privilégiée. Les enfants des classes les plus

¹⁵ Les zones non loties ne sont ni parcellisées, ni viabilisées. Les habitations n'ont donc ni arrivée d'eau, ni installation électrique.

défavorisées et les moins lettrées ont des difficultés à intégrer et à suivre la culture scolaire. Ils échouent plus souvent et abandonnent l'école plus tôt. La profession des parents et de la fratrie, leur niveau d'instruction ont donc des conséquences sur la scolarisation des enfants (Bourdieu et Passeron, 1985).

En effet, les deux symbolisent la réussite matérielle de la génération adulte et influent, comme nous l'avons vu, sur le possible niveau de dépenses en faveur des enfants. Mais aussi, « La connaissance que les parents [et les frères et sœurs] ont du milieu scolaire leur permet de mieux préparer leurs fils et leurs filles aux exigences cognitives et émotionnelles de l'école, notamment en surveillant leurs devoirs et leurs leçons, ou en leur faisant pratiquer la langue d'enseignement. » (Clignet, 1994 : 112). Ainsi, cela joue un rôle dans le soutien apporté aux enfants. Les parents analphabètes, ne parlant pas français, ne peuvent pas fournir aux enfants les bases qu'ils leur permettraient de s'intégrer dans le système scolaire. Ceux-ci devront faire cet apprentissage scolaire seul. Un enfant qui arrive en CP1, en parlant déjà un peu français aura plus de facilité à assimiler l'éducation scolaire.

L'environnement familial crée un espace favorable à l'apprentissage, par l'aide aux devoirs et le suivi de l'enfant. Bon nombre de parents analphabètes nous expliquaient qu'ils ne pouvaient pas surveiller le travail de leur enfant -sauf à observer s'ils ouvrent bien leur livre- étant donné qu'ils ne connaissent pas « le papier ». Or, les élèves ont besoin d'une aide et d'un soutien dans les premières années d'école. Sans cela, l'enfant livré à lui-même, peut ne pas comprendre toute l'importance de la scolarisation. L'intégration des valeurs nouvelles, très différentes de celles acquises au sein de la famille, crée un décalage pour l'enfant dont il ne peut que difficilement s'imprégner seul.

L'enfant est aussi d'autant plus à l'aise vis à vis de l'école que les parents peuvent assurer un suivi et paraissent s'intéresser à ses activités. Il pourra partager les connaissances acquises. Des parents instruits ont plus de facilité à aller s'entretenir avec les enseignants, sans gêne. Les analphabètes ressentent un fort complexe d'infériorité, perceptible dans leur discours vis à vis des lettrés. Ils ont donc des difficultés à s'investir dans la scolarisation de l'enfant. Ce complexe sera d'ailleurs accentué s'ils ont un plus de faible revenu ne leur permettant pas de s'acquitter des frais de scolarité dans les délais. Leur présence à l'école sera alors très rare. Les enfants, issus de cet environnement, sont pris dans l'étau de deux mondes différents qui, de prime abord, n'ont pas de pratiques complémentaires ou concordantes. Et même si leur famille répète que « l'école est importante pour s'en sortir dans la vie, pour avoir un avenir meilleur », les bienfaits de la culture scolaire reste une abstraction pour un jeune enfant. Quand il a la maturité requise pour assimiler cette notion, il est parfois déjà trop tard.

- Ainsi, les chances de succès de Faustin B., dont le père est un agent de santé ayant un niveau BEPC et la mère un niveau CEP, qui, à quatre ans et demi, parle français et est dans une classe de CP1 spéciale, sont plus grandes que Majou, sixième enfant de L. Ousmane, gardien analphabète, et premier de Salimata, ménagère illettré, qui est entré à 7 ans en CP1 et redouble cette première classe, même s'il a des frères et sœurs qui fréquentent dans des classes supérieures et qui seraient susceptibles de l'aider.

2.3.3. La place de l'enfant dans le ménage

Dans une famille nombreuse, le maintien dans le système scolaire et la réussite à l'école va dépendre également de la place de l'enfant. Dans un ménage où les ressources sont limitées, les parents vont choisir, consciemment ou inconsciemment, celui, celle, ou ceux de leurs enfants auxquels ils vont assurer une scolarisation optimale, et garantir les meilleures chances de réussite. On peut identifier trois principaux critères qui vont influencer sur les parcours scolaires de l'enfant : son statut d'enfant confié, son rang de naissance et son sexe.

2.3.3.1. Les enfants confiés

Le confiage peut avoir des effets aussi bien positifs que négatifs sur le maintien à l'école et la réussite scolaire. Tout va dépendre des circonstances du confiage, de la famille d'accueil (Lokpo, 1999), de la volonté de l'enfant, etc. Ainsi, il n'aura pas les mêmes conséquences sur la scolarisation de l'enfant en fonction du but pour lequel il a été confié, de sa situation familiale initiale, de l'éloignement des parents du lieu de confiage et du lien de parenté avec la famille d'accueil.

Le confiage le plus préjudiciable au maintien à l'école et à la réussite scolaire est certainement celui dû à un changement de statut de l'enfant suite au décès d'un des parents ou des deux. L'enfant est alors recueilli par la famille élargie ou par des amis des défunts, il aura une situation précaire puisque personne ne peut arbitrer les relations avec le ménage d'accueil et influencer sur les prises de décisions concernant le rôle et la fonction de l'enfant confié. Les mêmes problèmes se posent quand les géniteurs sont très éloignés de la zone de confiage et qu'ils n'ont donc pas un droit de regard sur le traitement de l'enfant.

- L'exemple d'Awa dont nous avons déjà parlé reflète la situation précaire d'un enfant dont les parents sont décédés. Fille illégitime, elle vit avec sa marâtre. Elle a donc un statut difficile qui empêche toute maîtrise sur sa scolarisation et son avenir. Son maintien dans le système scolaire est donc très dépendant de la générosité de sa tutrice. Or, celle-ci a déjà deux filles scolarisées ce qui signifie que la scolarisation d'Awa passera toujours après celle de ses demi-sœurs. En tant qu'enfant née hors des liens du mariage, même avant la mort de son père, sa scolarisation avait été délaissée puisqu'elle avait été mise à l'école tardivement. Depuis le décès de son géniteur, cette précarité est d'autant plus perceptible dans son parcours scolaire puisque à 17 ans, elle n'est qu'en CM2 et qu'elle n'a pas fréquenté l'an dernier, faute de moyen. Mais il faut noter également que sa belle-mère n'est pas complètement indifférente à son sort puisqu'elle est prête à dépenser 25 000 FCFA d'écolage pour lui permettre de suivre des cours privés.

Les rapports avec les tuteurs influent largement la réussite scolaire. Ainsi, il peut arriver que les familles d'accueil freinent volontairement la scolarité de l'enfant.

- C'est le cas d'Évelyne qui, à 15 ans, est en CM2. Ses parents sont en Côte d'Ivoire, elle est confiée à son oncle qui l'a fait venir au motif que l'éducation scolaire est meilleure au Burkina Faso. Mais celui-ci, médecin à Banfora, n'est quasiment jamais à Ouagadougou et sa femme semble mettre tout en œuvre pour provoquer l'échec scolaire de la fillette : elle multiplie les travaux domestiques à son égard, refuse qu'elle utilise l'électricité pour apprendre ses leçons. L'enfant est alors obligée de fuir la maison pour étudier et de travailler en parallèle pour payer ses études ce qui se ressent sur sa scolarité puisqu'elle triple son CM2.

Mais, au contraire, d'autres confiages, qu'il existe ou non des liens de parenté avec le tuteur, se révèlent positifs.

- Christophe, comme nous l'avons vu auparavant, vit chez des amis de ses parents, depuis son entrée en seconde (il y a un an), pour ne pas vivre seul (son village ne possède pas d'enseignement secondaire). David, le chef de ménage qui l'héberge, alors qu'aucun lien de parenté ne l'y oblige, assure le suivi scolaire et médical de l'adolescent. Il ne semble faire aucune différence entre ses propres enfants et lui-même ce qui favorise très certainement la réussite scolaire de Christophe.

Il semble que l'enfant confié à des parents proches, grands-parents, frères ou sœurs aînés, sera quand même, sauf exception, plutôt encouragé à poursuivre sa scolarité et évoluera dans un milieu attentionné propice à l'épanouissement personnel.

- C'est le cas d'Aline, 18 ans, en 3^{ème}, et de Rock, 22 ans en première année d'université. Ils vivent chez leur deux grandes sœurs, qui sont institutrice et secrétaire. Ils sont donc dans un environnement favorable aux bonnes performances scolaires. Leur réussite ou leur échec ne dépendra donc normalement pas de phénomènes extérieurs à leur propre capacité de travail.
- Abdou, dont le père est décédé il y a 10 ans, et qui vit chez son oncle depuis, est aussi encouragé dans la poursuite des études par sa famille d'accueil qui lui paie les frais de scolarité. Il faut dire que, selon Z. Boukaré, son tuteur, c'est un excellent élève : il n'a redoublé qu'une seule fois, le CM2, et est toujours dans les premiers de sa classe.

Il peut aussi arriver à des parents de confier volontairement un enfant en situation d'échec scolaire, à un tiers pour essayer de maintenir l'enfant dans le système.

- L'exemple de Koursou, première fille de L. Ousmane, illustre parfaitement cette idée. La jeune fille a bientôt 15 ans, elle redouble pour la seconde fois son CM2 parce qu'elle ne travaille pas assez. Ses parents ont donc décidé de la confier à un neveu instituteur dans un village pour qu'elle ait un suivi particulier afin de lui éviter une déscolarisation.

Les stratégies de confiage peuvent donc avoir différents effets sur le maintien à l'école selon les situations et l'environnement de l'enfant. Il n'existe pas de situation type et la réussite d'un confiage dépend d'une alchimie compliquée mêlant les rapports entre la famille d'accueil et les enfants confiés, les liens de parenté entre eux, le statut des enfants, la présence plus ou moins fréquentes des géniteurs, la volonté des tuteurs de s'occuper de l'enfant et d'œuvrer à sa réussite, l'intégration de celui-ci dans l'environnement familial, les moyens financiers, etc.

2.3.3.2. *Le rang de naissance*

Là non plus, il n'existe pas de règles immuables définissant en fonction du rang de naissance, le parcours scolaire de l'enfant et sa réussite. Tout va dépendre de l'attitude des familles vis à vis de la scolarisation et du passé scolaire de chacun de ses membres.

Ainsi, la scolarité des aînés peut encourager celle des cadets, comme la freiner. Nous avons rencontré beaucoup d'exemples d'aînés renonçant à l'école pour favoriser la scolarisation de leur frère et sœur. Nous avons déjà cité le cas d'Eugénie qui s'est sacrifiée pour ses frères et sœurs alors qu'elle était en quatrième dans un collège privé. En effet, dans une famille nombreuse aux moyens limités, un choix, à un moment ou à un autre, dans la scolarisation des enfants va devoir être effectué puisque les parents ne pourront pas financer la scolarité de tous de façon homogène.

- Ainsi, dans la famille O., le père cultivateur a trois femmes et quatorze enfants. Comme nous l'avons dit précédemment, tous ont été scolarisés mais dans des écoles de différents types. Les deux aînés sont allés à l'école publique et la deuxième fille, Aguératou, a même réussi le concours d'enseignant. Elle est à présent, institutrice à Koupéla. Selon les propos d'Ousmane, il a mis ses deux premiers enfants dans le public car il en avait les moyens à l'époque alors que beaucoup de ses enfants ont ensuite fréquenté des écoles franco-arabes. La position de fille aînée a alors joué un rôle favorable dans la scolarisation d'Aguératou mais sa réussite scolaire ne semble pas avoir eu d'influence sur les stratégies de scolarisation des plus jeunes.

Cet exemple apparaît comme l'exception qui confirme la règle : le plus souvent, le succès des aînés constitue le symbole d'une réussite sociale et matérielle qui oriente la mise à l'école des cadets. D'ailleurs, les plus grands qui ont réussi scolairement peuvent, à leur tour, aider intellectuellement et matériellement les plus jeunes.

- Dans la famille C., les aînés participent activement à la formation des « petits ». Les grands frères ont hébergé Irène et Edwige, à Ouagadougou durant leur scolarité et ces deux dernières soutiennent, à présent, leurs jeunes frères et sœurs en les logeant. D'autres vont jusqu'à payer la scolarité de leurs benjamins. Moussa qui est en troisième dans un lycée public de Ouagadougou est hébergé chez son grand frère qui a fréquenté et qui a, à présent, une bonne situation. C'est lui qui paie sa scolarité. Ainsi, la réussite scolaire de Moussa est complètement liée à celle de son aîné.

Le parcours scolaire des aînés peut modifier considérablement les pratiques scolaires et les stratégies de scolarisation des parents envers les plus jeunes.

- C'est le cas pour la famille Z., Boukaré, le chef de ménage a scolarisé sa plus grande fille, Balkissa, jusqu'en troisième. Bonne élève au primaire, alors qu'elle est dans le public, son père étant prêt à dépenser plus de 60 000 FCFA de frais de scolarité pour qu'elle reçoive un bon enseignement, décide de l'inscrire ensuite, à 13 ans, dans un lycée privé. Mais Balkissa tombe enceinte en troisième et arrête l'école pour se marier. Elle n'a aujourd'hui pas d'activité économique. Son père qui dit avoir fortement investi dans sa scolarisation, trouve, à présent que « la scolarisation des filles est un peu décevante ». Même s'il continue à financer l'école pour les plus jeunes sœurs, il les a inscrites, au collège, en cours du soir, pour mieux les surveiller – car un de ses frères travaille dans l'école fréquentée-, et refuse de leur permettre d'intégrer les cours du jour classiques alors qu'un de ses garçons est dans un lycée privé. Or, il est bien évident que les cours du soir, moins intensifs, ne préparent pas aussi bien aux diplômes que les cours classiques. Les jeunes filles ont alors moins de chance de réussir leur BEPC. Est-ce à dire pour autant qu'elles éviteront une grossesse ?

Mais l'échec des plus grands peut également encourager les parents à pousser les plus jeunes pour qu'ils réussissent à l'école puisque beaucoup de stratégies familiales ont pour assise l'espoir, pour les géniteurs, qu'au moins un des enfants réussisse sa scolarité, souvent pour qu'il puisse, ensuite, leur venir en aide

Outre le rang de naissance, le maintien à l'école va dépendre aussi du sexe de l'enfant.

2.3.3.3. *Le sexe de l'enfant*

Il est admis, par certains parents, que les filles peuvent réussir aussi bien voire mieux à l'école que les garçons qu'il faut généralement pousser davantage pour qu'ils travaillent. Malgré cela, même 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 certains modes de scolarisation et parcours scolaires.

Ainsi, dans plusieurs familles, le favoritisme envers les garçons est manifeste : les filles sont scolarisées mais, moins longtemps, dans des établissements réputés de moins bonne qualité, ou connaissent davantage des changements d'écoles, au gré des aléas économiques, et des stratégies de confiage.

- Z. Marcel a deux filles et un garçon. Nadège, la première fille, a commencé sa scolarité dans le privé. Mais il a eu des problèmes financiers, il a donc décidé de l'envoyer chez sa grand-mère pour qu'elle fréquente dans un établissement public ce qui lui a valu de redoubler car, selon son père, elle était dans une classe en double flux. Au vue de cet échec, le père lui a fait, à nouveau, intégrer une école privée. Stéphane, de un an son cadet, a lui poursuivi toute sa scolarité dans le même établissement privé. Il est actuellement en CM2. Selon le père, Stéphane est moins doué que sa sœur pour les études. Pourtant, il lui a offert l'an dernier un vélo pour

l'encourager alors que Nadège a des présents moins prestigieux pour la motiver. Quant à la dernière fille du couple, Rébecca, 8 ans, elle vit chez la petite sœur de sa mère qui l'avait réclamée pour qu'elle l'aide à garder ses enfants en bas-âge. Selon, le père, elle est scolarisée mais il n'est pas réellement au courant de ses résultats scolaires et ne connaît pas l'ampleur des activités domestiques qu'elle doit effectuer. Il semble donc bien que Marcel mise d'abord sur la scolarisation de son jeune fils.

- Dans la famille de Z. Boukaré, toutes les filles sont ou ont été scolarisées : Safiatou et Ami sont au collège mais Fatimata ne fréquente plus. Elle a été scolarisée au village avec Safiatou car les enfants du ménage étaient trop nombreux pour que le père puisse s'occuper de tous. Elle a redoublé le CE1 et le CE2. Elle a ensuite abandonné car elle a été renvoyée de l'école publique. Son plus jeune frère, Mahazou, en revanche, est actuellement en CE2 dans une école privée. Il a refait trois fois son CP1, a redoublé son CE1. Son parcours scolaire ressemble donc à celui de Fatimata. Même si le père admet qu'il n'est pas bon élève, il s'entête à le scolariser car il est le seul garçon du ménage à aller à l'école pour le moment. Il souhaite donc qu'il ait au moins son CEP.

Ainsi, à capacité égale, il existe bien des iniquités entre filles et garçons et les stratégies d'acharnement scolaires seront plutôt réservées aux garçons. Une exception peut toutefois être évoquée :

- dans la famille O., les garçons sont généralement inscrits dans les medersas et les filles dans les écoles publiques. Les deux filles aînées d'Ousmane ont vécu des stratégies d'acharnement scolaire. Aguératou a redoublé deux fois sa troisième. Son père l'a fait changer d'école plusieurs fois jusqu'à ce qu'elle parvienne à obtenir son concours d'enseignant. Aminata, après son CEP, a été inscrite dans un collège privé, à 60 000 FCFA d'écologie par an, alors que son père affirme ne pas avoir d'argent pour scolariser ses enfants dans le public. Elle a redoublé deux fois sa quatrième c'est là qu'il a décidé de la déscolariser. Cet exemple est d'autant plus surprenant qu'il émane d'une famille musulmane et il est difficile de trouver une explication logique à un tel comportement.

La scolarisation des filles est admise mais elle apparaît comme moins importante que celle des garçons. En effet, l'échec scolaire des filles n'est pas forcément vécu comme un échec social. « Les chefs de ménage ne sont pas fondamentalement opposés à la scolarisation des filles mais y mettent des limites plus précoces que celles fixées aux garçons » (Moguerou, 1999 : 63). Si les filles sont bien scolarisées au primaire puisque la parité y est atteinte, elles sont beaucoup moins nombreuses au collège, c'est ce qu'il ressort de l'entretien de groupe effectué auprès des élèves de troisième de plusieurs lycées de la ville. Il ressort d'ailleurs de ce focus group que leurs aspirations futures, reflet de l'ampleur de la pression sociale sur leur vision de l'éducation, sont moins ambitieuses que celle des garçons. Même si leurs attentes vis à vis de l'école sont diversifiées, tous les garçons interrogés, sauf un, affirment vouloir aller à l'université alors que les filles souhaitent s'arrêter après le BEPC ou le baccalauréat pour passer des concours. A quelques exceptions près, de tous les entretiens menés dans les familles, les filles ont toujours un niveau scolaire inférieur à celui de leurs frères.

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 : les filles doivent apprendre, avant tout, leur futur rôle de mères et d'épouses. Il est donc inconcevable qu'elles ne connaissent pas les activités domestiques principales. 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 », nous disait Safiatou pour justifier l'obligation de s'acquitter des tâches domestiques en plus de l'école et de ses devoirs.

L'école créant une certaine autonomisation des filles, et les empêchant de se consacrer pleinement aux tâches ménagères, les mères peuvent être les premières à rejeter la mise à l'école, ou le maintien des jeunes filles dans un long cursus scolaire.

- Ami est en troisième. Elle affirme que sa mère l'empêche de faire ses devoirs quand elle est à la maison car elle est toujours en train de lui demander d'aller faire une course, de balayer la maison ou de faire la vaisselle. Ami fuit donc la demeure familiale pour pouvoir travailler ailleurs avec ses amis. Ainsi, sa mère pense que la scolarisation des filles ne sert à rien car elle les détourne de leur rôle de femme, même si, paradoxalement, dans ses discours, elle affirme qu'il est aussi important de scolariser les filles que les garçons.

2.3.4. Les activités extra-scolaires

La participation de l'enfant à un travail peut-être un facteur d'échec scolaire d'autant que, bien souvent, les enfants scolarisés sont très sollicités pour les travaux ménagers » (Moguerou, 1999 : 42)

Durant l'année scolaire, les filles ont, généralement, beaucoup plus de corvées à effectuer en dehors de l'école (Kaboré et al, 2001 : 110). Les garçons, à partir d'un certain âge, quand il est estimé qu'ils ne sont plus des enfants, peuvent consacrer quasiment tout leur temps pour leur travail personnel ou pour aller jouer au ballon par exemple. Les jeunes filles, quant à elles, ne sont libres pour leurs devoirs ou leurs loisirs que lorsque leurs activités domestiques sont achevées à la maison ce qui crée indubitablement des conditions de réussite inéquitables. Cette iniquité est d'autant plus importante quand la jeune fille est confiée car celle-ci est d'autant plus sollicitée.

- Ainsi, Évelyne, qui a des rapports tendus avec la femme de son tuteur, fait tous les travaux ménagers et doit, en plus, s'occuper des deux jumelles du couple. Elle ne peut étudier ses leçons qu'une fois que les deux petites dorment et qu'elles s'est acquittée de toutes ses tâches ménagères.

Si les jeunes filles sont plus sollicitées que les garçons pour les tâches domestiques, d'autres activités sont menées par l'un ou l'autre des deux sexes. Ainsi, dans les zones non loties, en l'absence d'arrivée d'eau dans la concession, il revient aux enfants d'aller chercher l'eau au puits ou au forage. Or, dans ces quartiers, les robinets d'eau ne fonctionnent qu'à certaines heures du jour et de la nuit, obligeant souvent les enfants, à se lever vers deux ou trois heures du matin et à parcourir de nombreux kilomètres à pieds, pour obtenir une barrique indispensable à la vie du ménage. On peut alors se demander comment, après un tel effort physique en plein milieu de la nuit, un enfant peut être suffisamment en éveil, à 7h30 pour suivre les cours.

Le travail des élèves en dehors de l'école a fait l'objet de discours assez controversés de la part des enseignants. Certains pensent comme l'UNICEF que le travail des enfants à l'atelier, dans le petit commerce leur permet d'acquérir, les compétences professionnelles et de se faire de l'argent de poche (UNICEF, 1997). Ce genre de travail est bénéfique en renforçant ou en favorisant le développement physique, mental, spirituel, moral ou social de l'enfant s'il ne compromet pas sa scolarité, ses loisirs et son repos.

D'autres enseignants pensent que le travail des élèves notamment pendant l'année scolaire est une pratique néfaste qu'il faut combattre. Ces personnes craignent que les enfants n'aient pas le temps pour se reposer ni d'étudier. Elles se méfient du fait que l'exercice des activités rémunératrices de revenu puisse cultiver le goût de l'argent chez l'enfant qui peut opter pour l'absentéisme pour se faire des sous.

Or, pour les parents, comme pour un grand nombre d'enfants également, les activités extra-scolaires, durant l'année scolaire, ne constituent pas forcément un obstacle à la réussite scolaire, si les tâches ne sont pas trop intensives ou harassantes. Mais toute la difficulté est d'évaluer où se situe la limite. Bon nombre d'enfants, et notamment de filles, ont beaucoup d'activités domestiques à faire et leurs devoirs ne sont effectués qu'une fois ces tâches achevées. La conception de la capacité de l'enfant à allier les deux est, somme toute, subjective. Par exemple, la « corvée » d'eau ne semble pas être, pour les parents, un frein à la réussite scolaire bien que le sommeil puisse être considéré comme un besoin essentiel pour assurer l'attention en cours. Il est donc difficile d'évaluer le temps consacré aux activités extra-scolaires et le préjudice causé par celles-ci.

En ce qui concerne les activités économiques, tous les parents rencontrés lors de l'enquête affirment qu'elles sont néfastes à la réussite scolaire durant l'année. Aucun enfant rencontré n'avait donc officiellement une occupation commerciale ou artisanale. Mais pour beaucoup d'enseignants de l'école publique A enquêtés lors de la première phase de l'étude, certains élèves aideraient leur mère à vendre au marché pendant la pause de midi.

Quoi qu'il en soit, bon nombre d'enfants, dès qu'ils ont atteint une dizaine d'années, ont un emploi pendant les vacances : les filles vont faire du petit commerce informel, les garçons aideront leur père dans leurs professions artisanales, agricoles ou commerciales.

- Ainsi, Les enfants d'Ousmane, cultivateur, partent aux champs pendant la saison des pluies, Ibrahim, le garçon de Madi, qui est menuisier, aide son père à construire des meubles

Comme les enseignants, les parents sont plutôt favorables aux activités des enfants durant les vacances car cela leur permet d'apprendre les rudiments d'une profession -ce qui leur apparaît comme indispensable pour avoir le maximum de chance de « s'en sortir » dans la vie- mais aussi parce que, pour beaucoup, l'inactivité des enfants est néfaste : elle favorise la paresse et la délinquance. Les enfants ont donc en charge plusieurs activités, tout au long de l'année, qu'ils doivent concilier et même s'il est difficile d'évaluer les conséquences engendrées sur leur scolarité, il est probable que les élèves soient surmenés par tout ce qu'il leur est demandé.

2.3.5. La distance parcourue et l'établissement fréquenté

En plus des dures activités que peuvent mener les enfants en dehors de leur scolarité, la distance parcourue pour aller à l'école peut être un facteur d'échec scolaire.

Outre, la dangerosité de la circulation à Ouagadougou et les risques d'accident liés à ces déplacements, un long trajet peut accentuer la fatigue de l'enfant et ses difficultés à suivre en cours. Nous avons rencontré des enfants qui étaient scolarisés à plus de trois ou quatre kilomètres de chez eux. Ils doivent tous les matins partir à pieds à l'école. Ils ne viennent pas chez eux, se reposer pendant la pause de midi et rentrent seulement le soir, à la nuit tombée. C'est surtout le cas des enfants qui ont beaucoup de frères et sœurs scolarisés et dont les parents, très démunis, habitent en zone non lotie, où les écoles publiques sont inexistantes. Ainsi, en plus de leurs devoirs et des activités extra-scolaires, notamment le transport de l'eau qui est très éprouvant, ils accumulent la fatigue du trajet. Un enfant en bas âge peut donc être très vite surmené par tant d'effort et se décourager. C'est la raison pour laquelle, en zone non lotie, certains parents préfèrent mettre leurs enfants dans le privé même si cela leur coûte de l'argent. Un père de famille nous expliquait d'ailleurs qu'il avait tenté de scolariser ses enfants dans le public pour faire des économies mais qu'il s'était vite rendu compte qu'entre le trajet, la nourriture à midi et tous les autres frais, l'école publique lui coûtait aussi cher que le privé.

Le maintien dans le système et l'égalité des chances de réussite n'est alors pas le même en fonction du type d'école fréquentée. Comme nous l'avons vu, les taux de réussite au CEP des écoles enquêtées lors de la première phase de l'enquête exploratoire qualitative sur l'offre d'éducation à Ouagadougou sont plus élevés quand il s'agit des établissements privés. Même si on peut supposer que

les écoles privées, qui ont besoin de bons résultats pour asseoir leur réputation, effectuent, en amont des concours, une certaine sélection, ne présentant que les élèves bien préparés, cette hypothèse ne suffit certainement pas à justifier de telle différence de résultats. Les parents, qui rejettent massivement les classes à double flux attribuent à cette réforme la baisse de qualité du système public. Selon eux, les enfants scolarisés en double flux, ou dans des effectifs pléthoriques, avec des maîtres qui ne sont pas présents régulièrement ont moins de chance de réussite que ceux qui sont dans des classes d'établissement privé où les instituteurs sont toujours présents et les effectifs moins importants. La rétention à l'école est aussi moins importante dans le public que dans le privé puisque, comme nous l'avons dit, seulement deux redoublements sont possibles dans les établissements gouvernementaux. Ainsi, l'enfant qui connaît des difficultés scolaires ne sera pas maintenu dans le système. Il sera alors passé par l'école sans obtenir de formation durable.

Pour les instituteurs, les abandons sont un phénomène assez fréquent. Le problème, selon un d'eux, peut venir de la sensibilité des enseignants. Pour lui, certains viennent juste parce qu'il faut gagner leur vie. Les abandons sont souvent dus à un manque d'attention de l'enseignant. L'élève a besoin d'être motivé. L'enseignant doit assurer un suivi individualisé des élèves, pour cela, il faut qu'il les connaisse bien. Dans les classes où les effectifs sont pléthoriques, ce n'est pas évident mais la première des choses à faire pour un enseignant c'est de bien connaître ses élèves, de savoir qui a redoublé, etc. Il est donc important, dès le départ, dans ce genre de classe, de tester les élèves pour les évaluer et pour savoir à qui donner des exercices supplémentaires. Sinon, l'enseignement n'est pas équitable car les élèves faibles ne peuvent pas relever leur niveau.

2.3.6. La santé de l'enfant

2.3.6.1. *La santé physique*

Les directeurs et instituteurs, rencontrés lors de la première phase de l'enquête, pensent que la santé est très importante pour un enfant et joue un rôle dans le succès scolaire. Dans les écoles des deux quartiers enquêtées, les élèves présentent les mêmes problèmes de santé. Selon les directeurs, ils souffrent d'affections diarrhéiques, de troubles gastriques, du paludisme, des problèmes de vue, de handicaps physiques. Cependant, nos questions sur la santé de l'enfant en milieu scolaire ne permettent pas d'évaluer l'état de santé réel des enfants et ses conséquences sur la scolarité. Par contre, elles mettent en lumière un point intéressant.

Il concerne les problèmes de santé qui pourraient paraître anodins, comme les problèmes de vue, mais qui s'avèrent importants étant donné le coût des paires de lunettes et l'absence de contrôle sanitaire. Ces « petits problèmes » de santé doivent être pris en considération car ils peuvent être un frein à la scolarisation ou à la réussite scolaire de l'enfant. Le problème est préoccupant d'autant que la quasi-totalité des écoles ne disposent pas d'infirmerie pour la visite médicale. Cette hypothèse a été confirmée dans cette étude du côté de la demande d'éducation.

- Oumou, une jeune fille qui est, à présent, en quatrième, en cours du soir, a des problèmes oculaires qu'elle attribue à une vraie maladie alors que les symptômes décrits révèlent un besoin urgent de rectifier sa vue par le port de lunette : « en regardant au tableau, je sens les maux de tête. Tout commence par une douleur aux yeux. Les yeux coulent. Je m'embrouille et je ne comprends plus rien. Le mal a commencé cette année. Mes lacunes en sciences physiques sont en partie dues à cela. Au début de cette année, j'ai été absente durant une semaine, j'avais mal à la tête et aux yeux et j'avais aussi des vertiges. Je n'ai suivi aucun traitement » nous a-t-elle confié.

Or, il est facile de pallier ce genre de problème, à condition qu'il soit diagnostiqué et traité. Mais peu de parents emmènent leurs chérubins faire des visites médicales de prévention pour surveiller la vue et l'ouïe et, quand bien même ils le feraient, ils sont encore moins nombreux à

pouvoir financer une paire de lunettes. Un handicap de ce type peut donc avoir des conséquences irrémédiables sur la scolarité alors qu'il n'est en fait que mineur et facile à éradiquer, du moins en théorie. Là aussi, entrent en jeu des questions d'équité puisque les enfants de parents aisés, qui surveillent ce genre de maladie et qui peuvent payer des lunettes, auront moins de blocages à leur réussite scolaire que les enfants pour qui ses problèmes sont insolubles, faute de moyens.

En dehors de ces questions de vue, la présence permanente en cours semble indispensable tout au long de l'année pour réussir son année scolaire, notamment en classe d'examen. Ainsi, un certain nombre d'enfants rencontrés ont redoublé leur année à cause d'une maladie les ayant immobilisés quelques semaines et les empêchant de se rendre en cours.

- C'est le cas d'Arouna, fils aîné de Boureyma. Il est actuellement en CM2 dans une école publique, en zone lotie. Arouna a redoublé son CE1. Son père explique la cause de son échec par une fracture du poigné qui aurait empêché son enfant d'aller à l'école et de suivre les cours.
- Mahazou, le fils du Boukaré a vécu la même situation, en CE1 aussi : il s'est cassé le bras et est resté quelques semaines sans aller à l'école.

Il est assez surprenant de constater qu'une simple fracture puisse remettre en cause toute une année scolaire surtout que l'enfant, invalide pour quelques temps, certes, est tout à fait apte à suivre des cours. Or, ils restent à la maison, jusqu'à leur complète guérison. En France, s'il est possible de comparer les deux types de situation, un enfant se cassant le bras, continue à assister au cours et est aidé à effectuer ses devoirs. Son invalidité temporaire ne remet pas en cause son année scolaire. A Ouagadougou, une absence d'une ou deux semaines peut avoir des conséquences sur le passage -puisque rien n'est mis en œuvre pour éviter les retards- ce qui révèle la dure compétition scolaire, dès les premières années d'école.

- Nadège, la fille de Z. Marcel est en CM2 dans une école privée, en zone non lotie. Elle a eu un problème à la jambe en début d'année et n'a pas assisté au cours pendant trois semaines. L'enseignant doute de sa réussite au CEP après une si longue absence.

On remarque donc à quel point, les enfants sont très tôt dans une logique de concours, mettant une forte pression sur leur épaule, difficile à supporter dès le plus jeune âge.

2.3.6.2. Le facteur psychologique

Il est très difficile d'évaluer le poids du facteur psychique dans la réussite scolaire des enfants puisqu'il n'est peu ou pas pris en compte, la psychologie étant encore très marginalisée, dans les sociétés burkinabé et même à Ouagadougou. La rencontre avec Monsieur Somé, psychologue, spécialiste des enfants a permis d'éclairer la réussite ou l'échec scolaire sous l'angle psychologique. Ainsi, même si ses clients sont généralement issus de familles instruites, moyennement aisées, connaissant déjà le principe de la psychologie, certaines de ses conclusions peuvent être généralisées. Les enfants en situation d'échec scolaire qu'il a pu rencontrer ont très souvent des problèmes affectifs : l'enfant est dans un environnement tendu, où les familles sont disloquées, où l'enfant est confié, etc. Il se sent alors mal à l'aise et manque de confiance en lui. Ainsi, Monsieur Somé attribue bon nombre d'échecs scolaires aux doutes de l'enfant vis à vis de sa propre capacité à réussir.

Nous avons d'ailleurs pu constater la forte pression qu'il pouvait y avoir sur certains enfants qui ont des difficultés à suivre les cours. En effet, beaucoup de parents nous ont affirmé se sacrifier financièrement pour scolariser leurs enfants. C'est aussi un de leurs arguments pour motiver leurs enfants. La pression pour qu'ils réussissent est donc très forte ce qui, pour certains, peut être très difficile à supporter et conduire à un cercle vicieux d'échec scolaire, poussé par la culpabilité de ne pas réussir malgré les efforts consentis de toute la famille. Selon Monsieur Somé, les parents ont souvent des méthodes d'éducation sévères : ils blâment l'enfant plutôt que d'essayer de le

comprendre. Le poids des exigences familiales et même scolaires (avec la forte pression dans les classes charnières) peut alors être lourd à porter pour un enfant qui doute de lui et qui a besoin d'être réconforté.

D'un autre côté, un phénomène inverse peut également se produire. L'absence de pression des parents peut aussi démotiver l'enfant. Tout va dépendre de son caractère et de ses mécanismes psychologiques. Si certains parents répètent sans cesse qu'ils se privent pour l'avenir de leurs enfants, beaucoup prennent aussi le succès scolaire comme une fatalité et non le fruit d'un travail. Certains parents affirment donc que la réussite à l'école et la possibilité de trouver un travail avec un certain bagage scolaire est une question de chance. D'autres, au contraire, jugent les capacités de l'enfant limitées. Dans ses conditions, l'enfant, peu motivé par son entourage, s'en remet au hasard ou « baisse les bras » : il ne se sent pas à la hauteur et n'essaie donc pas de surmonter ses difficultés.

On remarque que les parents, quelle que soit leur attitude, imputent la réussite ou l'échec scolaire, à l'enfant lui-même et n'accuse que très rarement l'institution, en tant que responsable des résultats scolaires des élèves qu'elle doit former.

V.

**LES RAPPORTS ENTRE LES FAMILLES ET L'ECOLE
ET LES REPRESENTATIONS DU SYSTEME
PAR LES DIFFERENTS ACTEURS DE L'EDUCATION**

1. LES RAPPORTS ENTRE LES FAMILLES ET L'ÉCOLE : ANALYSE DES DISCOURS DES DIFFERENTS ACTEURS DE L'ÉDUCATION

L'enquête exploratoire dans deux quartiers de Ouagadougou menée dans le cadre de l'initiative de Ouagadougou a permis de recenser les différents intervenants de l'offre et de la demande d'éducation de la capitale, du plus haut degré de la hiérarchie à la demande scolaire. Ainsi, on peut dénombrer une pléiade d'acteurs faisant ou influençant les politiques et les pratiques d'éducation. Les rapports entre eux et les interactions sont multiples. De la position de chaque acteur dans l'espace social scolaire émane une diversité de discours parfois contradictoires et de représentations sur l'école. Cette partie qui vise à caractériser les relations entre l'école et la famille d'un point de vue sociologique est structurée autour de trois points essentiels : Les discours sur l'école à Ouagadougou, les discours sur les APE, les discours sur la demande d'éducation et les familles.

1.1. Les discours sur l'école à Ouagadougou

Les perceptions des atouts et des contraintes de l'école à Ouagadougou sont différentes en fonction du niveau où se trouvent leurs auteurs. Ainsi, le MEBA, les ONG et les PTF jugent la ville de Ouagadougou plutôt bien pourvue en ce qui concerne l'offre scolaire par rapport au reste du pays : 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 à l'ouverture d'esprit, les parents sont globalement plus aisés et les enfants ont donc de meilleures conditions de travail qu'en zone rurale.

Les structures déconcentrées comme la DPEBA et l'inspection tiennent 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.

Or, les directeurs et les instituteurs des écoles enquêtées, qui sont à la base de l'offre scolaire évoquent davantage les difficultés du système à Ouagadougou : ils parlent des infrastructures défaillantes, du manque de matériel pédagogique, des classes surchargées, des problèmes de facturation d'eau et d'électricité.

Les membres du bureau des APE interrogés font de sévères critiques des écoles en général mais ne retiennent que le manque de moyens financiers comme seul aspect négatif de l'ensemble de la vie de leur propre école. Pour le secrétaire du bureau de l'APE d'une école publique en zone lotie qui, après avoir rejeté le système du double flux (il préfère même les effectifs pléthoriques à ce système) en expérimentation dans son école déclare : « Les maîtres de mon école sont disponibles, sérieux et assidus. Ils éduquent bien les enfants. Le manque de matériel et le délabrement des infrastructures ne sont pas fondamentaux à partir du moment où l'on sait que le pays est pauvre et que la vie est dure. Il est difficile d'en tenir rigueur à l'État car il n'y a pas de moyens. Les écoles publiques sont mieux que les écoles privées. Leur rendement est bon. Les écoles privées sont moins efficaces, les instituteurs n'attendent que le salaire, ils enseignent mais n'éduquent pas, il y a du laisser-aller. Même si certains de mes enfants sont dans le privé, ce n'est pas une question de choix mais par manque de place dans les écoles publiques surtout pour le secondaire ». Il est intéressant de constater que les problèmes financiers, d'infrastructures ne sont pas considérés comme de réels problèmes. Puisque ces soucis ne peuvent pas être réglés, il n'y a pas lieu de les évoquer. La pénurie de matériel et la vétusté des bâtiments apparaissent comme la norme. Ce discours n'est-il pas emprunt du fatalisme et de la résignation des parents, et de l'APE face aux problèmes économiques des écoles et du pays en général ? Le président du bureau de l'APE de l'école H., une école à caractère privé tient des propos plutôt contradictoires (ses discours sont assez représentatifs des avis d'autres personnes contactées). Il fustige la qualité de travail dans les écoles notamment celles publiques : « A Ouagadougou, il existe des écoles pour école, c'est à dire des établissements inefficaces. Les écoles privées travaillent avec rigueur tandis que dans les établissements publics, le travail est moins efficace. Les instituteurs au lieu d'enseigner font la politique et s'occupent d'autres choses. Seuls les salaires les intéressent ». Il pense

aussi que le niveau de formation des enseignants, les critères de recrutement et de promotion doivent être revus.

Aujourd'hui, l'école est admise et elle apparaît comme indispensable, pour bon nombre de familles. Mais la conscience de la nécessité de la scolarisation de la part des parents semble davantage reposer sur une foi, une croyance que sur une approche rationnelle. Ainsi ils ne sont pas toujours conscients des dysfonctionnements du système et ne font quasiment pas de critiques de fond. Leur vision plus ou moins partielle entraîne l'inhibition du jugement mais aussi de l'implication. Les parents analphabètes ne se permettent pas de juger et la honte de non-paiement inhibe toute critique de la part des parents démunis excepté Monsieur L. qui pense que le système scolaire est de moins en moins démocratique. Néanmoins certaines critiques sont formulées notamment à l'endroit du système du double flux.

Au niveau des familles enquêtées, on peut également noter que des parents rejettent certaines pratiques qui ont cours dans les écoles principalement l'usage abusif de la chicote (la chicote en tant que telle n'est pas décriée par les parents qui la trouvent plutôt normale puisqu'ils leur arrivent de taper un peu quand l'enfant n'écoute pas), le harcèlement dont les parents sont l'objet de la part des fondateurs quand ceux-ci tardent à payer et l'absentéisme des maîtres. Les discours des différents élèves rencontrés attestent cet état de fait.

- Une élève en situation de confiage en CM2 dans une école publique en zone lotie déclare aimer l'école mais se trouve parfois découragée par les attitudes de son institutrice : « Souvent la maîtresse frappe, je ne veux pas venir ». Elle ne comprend pas trop pourquoi l'institutrice tape aussi violemment ses élèves. Elle pense qu'elle exagère en administrant vingt coups pour une erreur de construction de phrase : « Parfois, elle peut même te blesser. Si tu sautes même un mot, elle va te frapper ».

Le châtiement corporel infligé aux enfants en classe (malgré son interdiction par les textes de lois) semble être admis par les parents s'il aide les enfants à plus de compréhension et qu'il est modérément appliqué.

- Une mère d'élève en zone non lotie, en constatant l'usage démesuré de la chicote par les enseignants (de l'école de ses enfants) s'indigne : « [Les enseignants] font les malins, parce que les enfants sont devenus nombreux. Avant le fondateur avait pitié des parents, maintenant il les harcèle quand ils ne paient pas. La chicote est bien mais il ne faut pas exagérer. Les élèves ont peur du maître du cours moyen deux car il frappe trop. Je pense qu'il exagère ».

L'absentéisme répété des enseignants est aussi cité dans la liste des pratiques courantes des établissements scolaires ouagalais.

- Ainsi, Abdou Z. en classe de 6^{ème} dans un lycée public de la place, déclare avoir redoublé son CM2 à cause de sa maîtresse qui se préoccupait plus de ses propres activités de petits commerces et d'animation de projet que l'encadrement des élèves. Il tient son institutrice pour responsable de son échec : « la maîtresse était souvent absente. Elle peut faire un mois sans venir. Le jour où elle vient, c'est juste pour remettre les leçons au chef de classe et puis s'en aller. C'était à l'école Wemtenga. La maîtresse faisait de petits commerces, je pense qu'elle voulait beaucoup de bénéfices. » Cette année, le professeur de sciences naturelles d'Abdou ne vient pas régulièrement au cours. Il explique que celui-ci peut s'absenter deux heures sur six sans être inquiété.

Les instituteurs, directeurs et fondateurs rencontrés pendant le travail en atelier ont reconnu l'existence de telles pratiques. Ils disent que l'absentéisme des maîtres est assez courant au public mais trouvent des justificatifs en mettant en avant la précarité des conditions de vie et de travail des maîtres.

En ce qui concerne la pluriactivité des enseignants, les personnes présentes ont reconnu qu'elle existait et que les femmes la pratiquaient allégrement : elles font notamment du commerce ce qui peut avoir des effets néfastes sur l'enseignement : « elles vont délaissé leur cours pour pratiquer leur commerce, pour s'occuper de leurs affaires ».

Il faut aussi noter que l'absentéisme des maîtres n'est pas que spécifique aux établissements de la capitale. Une lycéenne qui a fréquenté dans une localité très reculée de Ouagadougou (à Loumana, village proche de Sindou vers la frontière du Mali) a pu constater que son maître, non seulement tardait à regagner son poste (puisque celui-ci ne viendra qu'en février alors que la rentrée est sensée démarrer au mois d'octobre) mais il se permettait plusieurs jours d'absence pour retirer son salaire : « il vient à Bobo-Dioulasso pour prendre son salaire, et ce n'est qu'un mois après que nous le revoyons » précise Edwige. Ce qui laisse imaginer que le phénomène de l'absentéisme des maîtres n'est pas que spécifique à la seule ville de Ouagadougou et qu'il demeure une pratique difficile à maîtriser par les autorités.

L'implication des enseignants dans des malversations au niveau de leur établissement a été signalée au cours de plusieurs entretiens auprès des élèves notamment la vente de terrain, de livres et de vivres. Les élèves pensent aussi que certains professeurs ne font pas correctement leur travail : ils s'acharnent trop sur les élèves. Ils s'énervent sur eux au lieu de chercher à les comprendre. Les élèves se disent réduits au silence et regrettent de ne pas avoir une plus grande liberté d'expression. Ils déplorent le fait qu'ils ne soient pas écoutés et qu'ils soient dénigrés et insultés.

- Amsa affirme avoir redoublé sa 6^{ème} parce que ses professeurs l'énervaient : « les professeurs m'insultent. Le surveillant aussi, et moi je n'aime pas ça. Si tu poses une question, ils disent qu'on est mal éduqué et cela me décourage. Les professeurs font les malins. Le professeur de sciences naturelles soustrait des points et ne répond pas aux questions des élèves. Celui d'anglais te gifle quand il t'interroge et que tu ne connais pas ».
- Aline qui fréquente un collège privé de la place pense que les professeurs doivent être modérés et se garder de s'emporter devant leurs élèves.

Au regard des propos de Amsa, on peut remarquer que les enseignants sanctionnent leurs élèves de façons différentes allant jusqu'aux mains. Toutes les formes d'institutions ne prévoient-elles pas des sanctions pour orienter les rapports et assurer le bon fonctionnement ? Dans le rapport enseignant-enseigné, ces sanctions peuvent paraître utiles si elles amènent les élèves à comprendre les cours dispensés. Mais, elles peuvent être néfastes à une réelle transmission des connaissances si celles-ci relèvent plus de l'autoritarisme et d'un abus de pouvoir qu'un moyen de communication. Toutefois, le comportement de l'élève peut aussi conduire le professeur à être autoritaire et imposant.

Les élèves ont aussi abordé leur rapport à l'école sur un autre registre en fustigeant les professeurs, qui tentent des aventures amoureuses avec leurs élèves.

- Telle est la position d'Edwige qui trouve anormale l'attitude des enseignants qui donnent de mauvaises notes aux filles qui refusent leurs avances et le phénomène presque généralisé du harcèlement sexuel en milieux scolaires ouagalais. Pour elle, les responsabilités sont partagées car il existe aussi des filles qui provoquent par leur effet d'habillement trop sexy et indécent. Mais quoi qu'il arrive, elle pense que « le prof doit être à la hauteur de tout cela ».
- Lors de l'entretien de groupe avec les lycéens en zone non lotie, ceux-ci disent qu'il existe des filles qui monnaient leur charme contre les notes et sont mêmes prêtes à faire les premiers pas. Dans tous les cas, ces lycéens pensent que de telles attitudes peuvent entraîner des situations regrettables souvent au détriment de la fille : « en cas de grossesse, la fille se retrouve seule. Elle est désespérée » a déclaré un élève. « Il est

interdit aux enseignants de draguer leurs élèves mais les gens le font » a affirmé un autre élève.

Pour une mère d'élève en zone non lotie, avoir une aventure avec son élève est le propre de la bêtise dans la mesure où l'enseignant est avant tout un éducateur. On peut noter à travers le discours de cette mère, le souci constant des parents de voir leurs enfants fréquenter l'école dans la sécurité. Une autre mère d'élève en zone lotie ayant deux fillettes dans une école privé laïque souligne quelques traits positifs de cet établissement dans sa capacité à assurer la sécurité de ses enfants : « les maîtres surveillent les élèves pour qu'ils ne se livrent pas aux jeux dangereux » déclare-t-elle. La concordance des discours critiques des parents et enfants est assez révélatrice des problèmes de fond notamment le déficit de communication et le climat moral plutôt malsain des établissements scolaires.

L'enquête du côté de l'offre d'éducation montre incontestablement, l'existence de problèmes dans le système éducatif, l'école et la famille se renvoyant les responsabilités. Les enseignants pensent que les enfants sont mal éduqués à la maison quand les parents estiment que l'école transforme les mentalités de leurs enfants qui deviennent de plus en plus exigeants vis à vis de leurs géniteurs. Les conflits scolaires sont assez souvent marqués par des propos agressifs des autorités de l'école à l'endroit des familles et des associations de parents d'élèves.

1.2. Le discours sur le fonctionnement des APE

1.2.1. Les fortes critiques des écoles : des APE très peu dynamiques, inefficaces et donc inutiles

Tandis que l'administration des établissements a une image assez diabolisée des APE et de leurs rôles, celles-ci semblent acquises à la cause d'une hiérarchie qui les méprise. Les parents ne se retrouvant plus dans leur association, contestent la légitimité des bureaux exécutifs et marquent leur désaccord au sujet de la manière de gérer la structure.

Lors de l'enquête du côté de l'offre, les fondateurs/directeurs et instituteurs ont vivement critiqué les parents d'élèves notamment l'association des parents d'élèves. Toutes les écoles enquêtées disposent d'une APE parfois bien structurée. Toutefois, elles sont très peu dynamiques et fonctionnent avec peine. Qu'est-ce que l'APE et à quoi tient-elle sa légitimité dans une école? Ce sont les textes de lois qui ont donné une base légale à cette structure. Conformément à la loi d'orientation de l'éducation de 1996, en son article 42, « les parents d'élèves par leurs représentations participent à la gestion et à l'animation des établissements. Ils participent aux différentes instances délibérantes des établissements d'enseignement préscolaire, primaire, secondaire et supérieur. Les ministres de chaque ordre d'enseignement déterminent les conditions de cette participation ». Bien qu'il existe des bureaux d'APE dans toutes les écoles visitées, leur contribution est en deçà des missions qui leur sont dévolues. Ces APE sont plutôt perçues par le MEBA et l'administration des écoles comme des sources de financement à travers les cotisations des parents d'élèves dont le montant, fixé lors des assemblées générales par les parents eux-mêmes, varie de 1000 à 2000 F CFA par élève inscrit. La perception et la gestion des cotisations sont source de conflit. Dans une école privée, un conflit de gestion a complètement paralysé les activités de l'APE, créant ainsi un climat de suspicion et de méfiance entraînant l'éclatement de la structure. Le directeur pensait qu'il lui revenait de garder et de gérer les cotisations de l'APE alors que le bureau de l'association en réclamait légitimement le contrôle. Dans les écoles publiques regroupées en une même cours de récréation, le conflit de l'APE a conduit au non-paiement de la facture d'eau. Ces écoles n'ont en conséquence plus accès à l'eau depuis plusieurs années. Pour pallier à cela, une association islamique a financé le forage d'une pompe durant l'été 2001.

Un directeur d'une école privée laïque fustige le rôle de l'APE de son établissement en jugeant nul intérêt son action pour la vie de l'école : « Puisque l'expérience a montré que ça ne marche pas, inutile d'œuvrer pour la survie d'une structure mise en place à la demande des parents eux-mêmes ».

La non-participation (même des membres élus du bureau) aux réunions, l'inactivité des membres du bureau des APE, leur incapacité à mobiliser et à sensibiliser les autres parents sont assez souvent cités par les enseignants comme manquement grave au regard de leur responsabilité. Le rapport indique que même les comités exécutifs des associations ont des difficultés pour regrouper leurs membres, pour échanger sur la vie de l'école. Ce qui est rocambolesque par-dessus tout, selon les instituteurs interrogés, c'est le désengagement et la démission des personnes occupant des postes de responsabilité. Celles-ci seraient introuvables au lendemain de leur élection et resteraient complètement indifférentes aux activités de l'association. Même en début et fin d'année scolaire où la grande majorité des parents s'activent à venir à l'école, les élus se feraient remarquer par leur absence injustifiée et leur étonnante indifférence. En conséquence les bureaux comptant une dizaine de personnes, se retrouvent avec un ou deux actifs ce qui paralyse le bon fonctionnement des associations.

La passivité récurrente des bureaux est donc fustigée à tout bout de champs par le corps enseignant même si quelques discours se montrent conciliants. Lors de l'atelier du 7 janvier 2002, alors que certains chercheurs se demandent ce qui fonctionne bien dans les APE, un instituteur de l'école G estime qu'il n'y a que peu de points positifs bien que l'APE soit un lien indispensable entre l'école et les parents : les membres de l'association ont des difficultés pour se réunir, « les parents ne s'intéressent pas », les cotisations ne sont pas toujours versées alors qu'il n'y a aucun moyen coercitif pour cela. Un directeur ajoute qu'il n'est pas étonnant que les parents refusent de payer car l'APE ne rend souvent aucun compte en ce qui concerne la gestion des fonds. Mais on peut se demander pourquoi les parents ne s'y intéressent pas ? Et comment l'APE peut-elle rendre compte d'une gestion qu'elle n'a pas faite ?

Au cours de notre entrevue avec les intéressés, il apparaît que les membres du bureau (même les trésoriers) ne savent pas trop comment se passe la gestion financière de leur association et dans la plus part des cas, le fondateur ou le directeur ne demande pas leur avis. La quasi-totalité des associations ne disposent de compte bancaire sauf une qui a ses comptes à la caisse populaire.

Pour un directeur d'une école privée et une institutrice d'un établissement public, il faut imputer les rapports conflictuels entre les APE et les écoles à la mauvaise communication entre le MEBA et sa base. Ainsi, il règne un climat de suspicion entre tous les acteurs de l'éducation -APE, personnel enseignant, parents d'élèves- freinant la communication entre les institutions et leurs bonnes marches. Selon un instituteur, les textes en vigueur ne sont pas favorables à l'amélioration du fonctionnement des APE puisqu'ils interdisent l'implication des enseignants dans la gestion financière de l'association ce qui a aggravé les problèmes de fonctionnement. Les propos de cet instituteur semble poser le primat du financier dans la bonne marche de l'association alors que l'argent ne pouvait que venir en appui des efforts déjà consentis. Ce qui fait penser que chaque acteur cherche « sa part du gâteau » alors que les associations sont en quête d'identité. Il serait souhaitable de faire la démarche inverse c'est-à-dire refonder les associations -redonner confiance aux parents, les traiter en partenaires même étant analphabètes, avoir la volonté de les associer aux prises de décisions au moins pour celles qui concernent leur apport financier etc.- avant d'en réclamer la gestion financière. On peut aussi imaginer que sans un réel travail de mise en confiance des parents, une quelconque implication des maîtres serait sans effet. La clef du succès des APE est moins une question de statut social de ses dirigeants que de crédibilité et de conviction.

Néanmoins, certains s'accordent à dire que toutes les APE ne sont pas moribondes. Au contraire, il existe des structures opérantes aux vues des quelques véhicules APE circulant à Ouagadougou. Mais pour les instituteurs c'est toujours des APE dont les cotisations sont élevées. Dans les deux quartiers étudiés, il n'y a pas, selon le personnel enseignant présent, d'associations crédibles. Pour améliorer et développer ses associations fondamentales, il faut observer celles qui fonctionnent bien et éviter de penser que les APE n'ont qu'un rôle purement financier. Réduire l'APE à sa dimension strictement financière semble être en contradiction avec les textes de loi en la matière. Leur contribution financière n'est qu'une partie de leur fonction au sein d'un champ élargi de rôles et de prérogatives. Payer sa cotisation et s'impliquer effectivement dans la vie d'une école sont là deux

réalités bien distinctes, qui ne sont pas interchangeables. Mais comment peut-on changer la donne quand des personnes interrogées semblent accepter le statu quo et l'ordre établi par la superstructure des écoles ? Aucun membre du bureau des APE rencontrés jusqu'à ce jour n'a fait cas de conflits les opposants aux autorités de l'école et la manière d'aplanir les divergences.

L'absence d'analyse devant conduire à rompre avec les commandements validés par les politiques des écoles, fait que les APE perdent petit à petit leur crédibilité vis à vis des autres parents alors qu'elles ont absolument besoin de leur base.

1.2.2. Le discours des APE sur elles-mêmes : Une absence d'autocritique par les APE

Qu'ils soient dans le public ou privé, les membres du bureau des APE semblent ne pas prendre d'initiatives en matière de critique à formuler. Ils donnent ainsi l'impression -c'est ce que les autres parents leur reprochent- d'être largement acquis à la cause de l'école au grand dam des intérêts des familles et des parents. Ils critiquent très peu ou pas du tout la politique des directeurs et fondateurs. Alors que la paralysie des activités de l'association des parents d'élèves d'une école privée laïque en zone non lotie, liée à un problème de gestion financière, a été rapportée lors de l'enquête du côté de l'offre, la trésorière se fait toujours une belle image de son association et l'éloge de la personnalité du fondateur qu'elle juge exempt de toute critique en matière de gestion économique. Pour elle, il n'a jamais existé de conflit ayant opposé son association au directeur/ fondateur de son école : « Le bureau est écouté des autorités de l'école et ses remarques sont prises en compte » déclare-t-elle. Il faut dire que la trésorière n'est autre que la secrétaire dans le nouveau collège du fondateur ! Cette même personne déclare que nombreux sont les parents qui assistent aux réunions mais que très peu s'acquittent de leur cotisation. Le président du bureau de l'APE d'une école privée laïque en zone lotie, désavoué par ses pairs et l'administration de son école, refuse encore de s'interroger sur sa crédibilité et sa légitimité à la tête d'un bureau ayant son existence depuis plus de six ans. Même si par le passé tous ses enfants sont passés par cet établissement, force est de constater qu'il n'a plus d'enfant à lui dans l'école, si ce n'est un vague cousin. Malgré tout, il n'envisage pas se retirer ce qui est en contradiction flagrante avec les principes élémentaires de l'alternance : « quand on s'accroche à quelque chose, on finit par avoir gain de cause » précise-t-il. Ce discours laisse supposer que le président s'est accroché à un certain pouvoir qu'il ne compte pas lâcher pour peut être préserver un intérêt. Le bureau de l'APE apparaît ici comme un groupe d'intérêt au lieu d'être un véritable relais entre l'école et la famille. Toutes les structures des établissements visités fonctionnent sur le même principe : l'acceptation du statu quo et le refus de l'alternance. Les lacunes constatées dans le fonctionnement des bureaux n'ont pas manqué de susciter des critiques de la part des parents d'élèves.

1.2.3. Une désapprobation totale des familles : des APE, auxiliaires dévouées de l'administration des écoles : une analyse des discours des hommes en groupe

Les parents d'élèves pris individuellement, s'abstiennent de juger et ne disent quasiment rien sur le dysfonctionnement des APE. Mais dans un entretien collectif réalisé auprès d'un groupe de pères d'élèves en zone non lotie, les critiques sont plus ouvertes. Celui-ci a permis de comprendre un peu plus les rapports de la grande majorité des parents aux élus des bureaux des APE. Selon les personnes interrogées, le bureau est censé assurer l'implication des parents dans la gestion de l'école. Or, les élus de l'APE seraient « de mèches » avec le personnel enseignant. Ils seraient mandatés parce qu'ils vont appliquer la gestion préconisée par le chef d'établissement. Si certains ne sont pas d'accord avec la politique de gestion, ils ne seront jamais désignés dans l'APE. Pour monsieur L., les membres de l'APE sont complices avec les enseignants. Les parents ne savent pas ce qu'ils font de l'argent car aucun bilan n'est fait. Ils se contentent de dire qu'il n'y a pas de sous pour les réparations et demandent aux parents d'élèves de les aider pour les travaux. Pour lui, les enseignants et les APE se liguent pour « bouffer l'argent » car si ce n'était pas le cas, les maîtres ou les parents dénonceraient les abus. Or, rien n'est fait dans ce sens. On peut alors comprendre pourquoi les cotisations ont tant de mal à être acquittées par les parents d'élèves.

Tous les parents présents pour l'entretien affirment que, même s'ils avaient la volonté de se présenter au bureau de l'APE, un analphabète ou un pauvre ne serait jamais désigné. « Si vous êtes riche et que vous voulez être trésorier, il n'y a pas de problème, si vous voulez être président, il n'y a pas de problème. Maintenant, si vous êtes pauvre, vous levez la main, ils disent carrément que lui ne peut pas faire le travail. » Les pères critiquent le système peu démocratique des élections du bureau. Les gens votent mais ils ne choisissent pas n'importe qui. D'ailleurs le plus souvent, une semaine avant les élections du bureau, les parents savent déjà qui va être désigné.

Monsieur L., affirme que, dans l'école de son fils Ibrahim, l'argent des APE a été détourné. Pour lui, il n'y a pas de solution contre ça car les gens n'arrivent pas à se réunir pour lutter : « dans les écoles burkinabé, les parents souffrent ». Aucun des parents n'a l'impression d'être représenté par l'APE. Ils ne se sentent pas concernés puisqu'en fait, les APE et les instituteurs travaillent entre eux.

1.3. Les discours sur la demande d'éducation

1.3.1. Le discours des acteurs de l'offre et les membres du bureau des APE : discours mêlé de compassion et de fortes critiques

Il faut d'abord noter que le MEBA, les PTF, les ONG et même les structures déconcentrées intermédiaires décrivent les familles ouagalaises comme globalement plus riches que dans le reste du Burkina Faso alors que les directeurs d'écoles parlent au contraire de familles démunies. Cela montre toute l'ambiguïté de la perception des réalités. Les premiers ont des observations au regard du niveau de vie global de la ville alors que les directeurs et instituteurs partent des exemples concrets qu'ils constatent tous les jours sur le terrain : enfants malnutris qui n'ont qu'un repas par jour, parents ayant des difficultés à payer les frais de scolarité, élèves travaillant pour payer leurs études, etc. Dans toutes les écoles privées visitées, se met en place une prise en charge scolaire des élèves les plus démunis par une exemption des frais d'écologie. Le président de l'APE d'un établissement privé laïc en zone non lotie retrace la situation dans son école en indiquant que les élèves de son établissement viennent de couches sociales diverses. On y rencontre des orphelins, des nécessiteux, des enfants de parents très démunis (cultivateurs, ouvriers, sans emploi) qui bénéficient du soutien du bureau et de l'école. En général, ils ne paient qu'une partie de la scolarité et des cotisations ce qui leur permet de terminer l'année. Cette politique mise en place en faveur des couches les plus déshéritées, réduit considérablement les risques d'abandon mais entraîne un manque à gagner dans la caisse des établissements. Pour le trésorier d'une autre école privée laïque de la même zone, il existe plusieurs familles de son école qui ont des difficultés pour payer la scolarité. Certains élèves ont dû abandonner pour cause de maladie d'un parent ou d'un membre de la famille qui paie l'école. Dans des circonstances pareilles, les parents viennent réclamer une partie de la scolarité pour payer les soins du patient. Il existe des cas où l'enfant rentre au village avec la famille ce qui compromet ses études.

Mais les membres du bureau des APE et le personnel enseignant tiennent aussi quasiment le même discours critique sur les familles même si, à certains égards, ils sont conscients de l'état de dénuement de celles-ci : non-disponibilité des parents, enfants démunis, parents qui prennent l'école comme une garderie, qui préfèrent boire au lieu de s'occuper de l'enfant etc. L'ambivalence des discours des enseignants et des membres du bureau des APE peut traduire l'idée d'un système éducatif qui tend de plus en plus à être accessible aux couches sociales les plus démunies mais qui demeure cependant très critique. Bien que conscients des difficultés financières des parents, les élèves peuvent momentanément être renvoyés par les directeurs/ fondateurs afin d'amener les familles à se mettre en rapport vis à vis de l'école.

1.3.2. Le discours de la demande sur elle-même : Le comportement des familles vu par elles-mêmes

1.3.2.1. *Discours des hommes sur leurs pratiques scolaires*

Alors que les instituteurs et directeurs d'écoles affirment que les parents ne s'impliquent pas à l'école, la quasi-totalité des ménages assurent au contraire qu'ils s'investissent en allant voir le personnel enseignant. Pour certains les obligations professionnelles et les problèmes financiers les empêchent de se déplacer souvent mais pour eux, cela ne signifie nullement désintéressement. Les chefs de ménage interviewés se prononcent sur leurs propres pratiques :

- Monsieur Z. Adb. visite régulièrement l'école car celle-ci se situe sur le chemin de son travail. Il profite donc pour discuter avec les maîtres de ses deux garçons inscrits dans une école franco-arabe. En revanche, il ne suit pas les devoirs parce qu'il est analphabète, il regarde les cahiers et les maîtres lui disent que les enfants travaillent bien.
- Monsieur L. se rend à l'école pour discuter avec les maîtres quand il a le temps mais remarque que c'est sa première femme qui y va le plus souvent.
- Monsieur D. est tailleur. Il affirme être allé trois fois à l'école publique où est inscrit son garçon sur convocation de la maîtresse. Lors de l'entrevue, l'institutrice lui a demandé de trouver un répétiteur pour son enfant car l'enfant est intelligent.
- Monsieur Z., commerçant qui a cinq enfants à l'école Wemtenga, affirme être parti voir les instituteurs et discuter avec le directeur trois fois l'année dernière et deux fois cette année. Par contre, il n'est jamais allé voir les enseignants de ses enfants qui sont au collège. Ces deux filles qui sont en cours du soir, sont plutôt suivies par son frère chargé des cours dans cet établissement. Étant analphabète, Monsieur Z. ne suit pas les devoirs des enfants. Les enfants se débrouillant seuls. Il ne peut pas non plus payer les services d'un répétiteur car les moyens financiers lui font défaut.
- Monsieur Z. Marcel, maçon vivant en zone non lotie va discuter avec les enseignants de ses enfants inscrits dans une école privée de la place. Il affirme n'y aller que sur convocation. Il est sans instruction ce qui fait qu'il ne peut pas surveiller. La mère des enfants qui a le CEP occupe les enfants en les aidant à traiter les devoirs.
- Monsieur D. David, gendarme dit aller à l'école qu'en cas d'urgence. Il n'y va donc jamais spontanément. Il regarde les cahiers des enfants et voit ce qu'ils font en classe. Mais afin d'aider à l'étude à domicile il a payé un répétiteur pour encadrer les enfants et les aider à faire leurs devoirs.
- Monsieur I., cultivateur se rend à l'école Wemtenga pour discuter avec les maîtres et surveiller les résultats scolaires de ses enfants. C'est lui qui part pour le retrait des cahiers et bulletins. Mais il affirme être limité dans le soutien à apporter aux enfants notamment quand il s'agit d'aider à faire les devoirs car sans instruction.
- Monsieur P. Pierre, maçon n'est jamais allé à l'école pour rencontrer les instituteurs de ses enfants depuis trois ans. Il affirme se sentir diminué en allant voir les maîtres sans payer la scolarité des enfants. Il préfère donc envoyer son épouse. Pierre part à la recherche de quoi nourrir la famille.

Lors des discussions de groupe avec les pères d'élèves, il ressort que chaque parent a ses habitudes en ce qui concerne les visites à l'école. Monsieur O. affirme aller à l'école au moins quatre fois par an. Il part demander comment ses enfants travaillent. Mais il reconnaît que le plus souvent, ce

sont les instituteurs qui le convoquent. D'après les propos des hommes en groupe, certains pères y vont chaque mois pour payer les frais de scolarité ou vérifier si les enfants vont effectivement à l'école. Monsieur K., comme il est gardien et qu'il n'est pas souvent à la maison, vérifie par-là même, la présence effective de son enfant en cours. Tous les parents surveillent bien que leurs enfants ne font pas l'école buissonnière. Pour d'autres, il n'y a aucune date précise pour visiter l'école et rencontrer les enseignants, cela dépend des opportunités.

Les pères semblent donc aller à l'école dès que possible alors que les instituteurs et directeurs stipulent qu'ils ne viennent jamais ou que très peu s'efforce à le faire (à part à la rentrée et en fin d'année) même en cas de convocation. Et qu'en lieu et place, ce sont les femmes qui traitent avec l'école. Le secrétaire du bureau APE de l'école A déclare que ce sont en général les pères qui se chargent du suivi scolaire de l'enfant mais ne vont pas souvent s'entretenir avec les maîtres car ils pensent qu'ils vont les déranger. Certains parents, afin d'éviter d'afficher leur état de pauvreté (surtout quand ils n'ont pas payé les frais de scolarité) refusent de rencontrer le personnel enseignant. Unanimement, les pères admettent que les rapports sont plus ou moins bons dans les écoles privées en fonction de la possibilité qu'ils ont de payer les frais de scolarité. Certains directeurs sont intransigeants et renvoient l'enfant ce que les pères critiquent. La négociation peut permettre de maintenir l'enfant en cours mais on constate que le renvoi possible de l'enfant dont le père n'a pas les moyens de s'acquitter des frais de scolarité fait planer une constante angoisse sur ces chefs de famille. L'argent semble être le principal problème opposant les parents d'élève au personnel enseignant. Si le père paie régulièrement, les enseignants se moquent que les parents soient ou non fréquents à l'école pour se renseigner sur les progrès de l'enfant : « ils ne demandent pas après toi » déclare un père. Les convocations sont généralement soit pour une réunion de parents d'élèves, soit pour les problèmes de paiement. Un père se plaint de l'insensibilité de certains directeurs d'école qui sont prêts à renvoyer les enfants à cause d'un retard de paiement même si le père s'est acquitté des trois quarts des frais. C'est ce qui crée obligatoirement des tensions. Dans une école privée laïque en zone non lotie, Issa affirme que son enfant a été chassé alors qu'il lui restait à peine 1500 FCFA à payer. Issa a été convoqué et l'enseignant l'a tout de suite insulté en lui disant que, s'il n'avait pas l'argent pour payer, il ne devait pas mettre son fils à l'école.

On peut remarquer ici qu'il y a un réel problème de communication entre les analphabètes et les gens instruits. Pour tous les pères analphabètes, très peu de gens instruits considèrent les illettrés comme leurs égaux. Les pères admettent qu'il est alors très difficile de s'impliquer dans l'école, de critiquer ce qui ne fonctionne pas car c'est l'enfant qui va ensuite en pâtir. Le directeur va penser qu'ils lui manquent de respect et que, n'ayant pas construit l'école, ils n'ont pas leur mot à dire.

D'un autre côté, alors que le personnel enseignant fustigeaient les parents qui avaient d'autres choix que la scolarité de leurs enfants, on voit au contraire que les ménages se privent pour que leurs enfants fréquentent. C'est le cas de Marcel en zone non lotie qui a vendu une partie de sa concession pour payer la scolarité de ses enfants en cette rentrée scolaire 2001-2002. Le secrétaire de l'APE d'une école publique en zone lotie déclare se priver pour envoyer ses enfants à l'école : « C'est parce que je m'occupe de mes enfants que je n'ai pas un salon ». Les pères encouragent leurs enfants à bien étudier par des promesses de cadeaux et leur prodiguent d'utiles conseils. Certains acceptent volontairement de réduire leur train de vie pour assumer la scolarité de leurs enfants. Ces hommes qui se battent pour la scolarisation de leurs enfants reçoivent des appuis de leurs conjointes dans le suivi de la scolarité des enfants.

1.3.2.2. Discours des femmes et leur implication dans la scolarité des enfants

On retrouve dans les discours, l'idée que les femmes sont très impliquées dans la scolarité de leurs enfants. Nombreuses sont celles qui disent aller voir les instituteurs. Elles participent quand elles le peuvent aux frais de scolarité en achetant bics, cahiers et effets d'habillement. Elles aident à faire les devoirs quand elles sont instruites (six femmes sur dix huit). Même si l'investissement féminin est souligné, le père est encore confirmé comme interlocuteur privilégié dans le suivi de l'enfant car c'est

lui qui finance les études. La femme apparaît donc comme l'envoyé du mari : quand elle va à l'école, c'est sous le couvert de celui-ci.

Douze femmes sur dix huit interrogées affirment visiter l'école de leurs enfants pour rencontrer les instituteurs. De ce point de vue, il est difficile d'affirmer si les femmes sont plus présentes à l'école que les hommes dans la mesure où celles-ci sont supposées être leurs envoyées. Mais les discours des acteurs de l'offre, instituteurs et directeurs notamment, montrent qu'elles sont plus présentes dans la vie de l'école que les hommes. Si c'est la femme qui se présente à la place de l'homme, il est normal que c'est elle qui soit vue et considérée comme telle. Est-ce pour autant dire que les femmes ne prennent pas d'initiatives dans leur rapport avec l'école ? Tel ne semble pas le cas. Mais considérer l'homme comme interlocuteur privilégié est une question de culture. En fait, les groupes ethniques concernés dans notre enquête sont patrilinéaires. Dans un tel système, c'est l'image du père qui est valorisée. Sur cette base, il est culturellement anormal qu'une femme se mette au devant des problèmes de la famille sans le consentement et l'autorisation du conjoint. Ce faisant, il est alors hasardeux de vouloir dissocier ce que fait la femme de ce que fait l'homme de manière tranchée en matière de scolarisation.

Les rapports entre les parents, les APE et l'école sont plutôt complexes. Il émanent souvent de conflits et d'incompréhensions, symboles des différents systèmes de représentations de chacun des acteurs de l'éducation.

2. LES REPRESENTATIONS DE L'ÉCOLE PAR LES DIFFRENTS ACTEURS DE L'ÉDUCATION

2.1. Le rôle de l'école et son importance

2.1.1. Le rôle et les fonctions de l'école

Tous les acteurs rencontrés au cours de l'enquête, que ce soit du côté de l'offre ou de la demande d'éducation, accordent une grande importance à l'école et considèrent qu'il est, à l'heure actuelle nécessaire, de scolariser les enfants. En ce qui concerne, les acteurs de l'offre scolaire enquêtés- les instituteurs et les directeurs d'école, les agents du MEBA et de ses organes déconcentrés, les membres des Partenaires Techniques et Financiers et du Cadre de Concertation des ONG de l'Éducation de Base (CCEB)- la scolarisation des enfants est tout d'abord indispensable parce qu'elle est la clé du développement du pays. L'éducation des enfants est un gage d'ouverture sur l'avenir, la modernité et le progrès. Elle permet de sortir de l'analphabétisme et de l'ignorance.

Elle est aussi un facteur important d'intégration sociale, en apprenant « le minimum commun », le socle social des références communes permettant de construire une nation. Ainsi, leur discours s'inscrit d'abord dans une vision globale, macro, des effets de l'éducation sur la construction sociale.

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, les enfants scolarisés représentent la norme et les non-scolarisés, l'exception. Celui qui ne fréquente pas est donc isolé. « L'école est [...] parvenue, en partie au moins, à faire admettre son autorité dans le domaine de la socialisation » (Gérard, 1999a). Si elle n'apporte rien d'autre, elle évite tout du moins aux enfants de «devenir délinquants », expliquaient certains chefs de ménage.

Le principal intérêt de l'école, pour les parents analphabètes, c'est de permettre à l'enfant d'acquérir le Savoir qui se définit par la connaissance de la lecture, de l'écriture et du français, indispensables à la communication. C'est une donnée qui revient de façon récurrente dans les entretiens. Les parents ont bien compris qu'à l'heure actuelle, surtout en milieu urbain, et plus particulièrement dans la capitale, une instruction scolaire minimale, est obligatoire pour acquérir une place dans la société, un certain pouvoir et ne pas être déclassé. C'est ce que Etienne Gérard appelle la légitimité sociale et politique de l'école (Gérard 1999a). Beaucoup de parents ont admis que l'analphabétisme conduisait à la marginalisation, à la dépendance et à la soumission. Dans la société actuelle, les illettrés se rendent bien compte que leur ignorance leur bloque l'accès à l'information, au droit et donc à un certain nombre d'institutions qu'ils ne se sentent pas aptes à critiquer : « quand on ne sait ni lire, ni écrire, c'est pas bon. On peut se faire rouler par quelqu'un d'autre », affirme un père interrogé. Ceux qui ont été à l'école ont la possibilité de se défendre alors que ceux qui n'ont jamais fréquenté sont condamnés à la servilité. 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 pères d'élèves. Les pères analphabètes se sentaient rejetés par l'institution scolaire -notamment à cause de l'impossibilité d'être élu au bureau de l'APE- due à leur méconnaissance du « papier ».

Les discours des parents font aussi ressortir que la mise à l'école est une obligation, un devoir moral pour eux, pour échapper justement à une marginalisation de l'enfant, pour éviter que leurs descendants ne viennent leur reprocher, plus tard, leur manque d'instruction.

L'ensemble des personnes rencontrées, du côté de l'offre, comme du côté de la demande, affirment que l'école permet l'épanouissement de l'enfant, la construction de la confiance en soi, la

possibilité pour lui de se prendre en charge et d'être autonome dans le futur. Cette indépendance, essentiellement économique, souhaitée par les familles, représente aussi le symbole d'une « assurance-vieillesse » pour les vieux jours des parents. Beaucoup espèrent, en effet, qu'en scolarisant leurs enfants, au moins un réussira et pourra subvenir à leur besoin. Ainsi, le rôle de l'école est étroitement lié à la quête d'un emploi.

2.1.2. L'éducation scolaire: une formation professionnelle ?

Même si l'image du lettré, en tant que symbole de réussite sociale a été, quelque peu, altérée depuis la mise en place des Politiques d'Ajustement Structurel dans les années 1990, le passage par l'école reste pour l'ensemble des parents rencontrés, la clé indispensable qui ouvre la porte de l'emploi. S'ils espèrent encore que leurs enfants réussissent scolairement pour devenir « fonctionnaires » ou « employé de bureau » -dans l'éducation ou la santé essentiellement- professions qui symbolisent encore le haut niveau de la hiérarchie sociale¹⁶, beaucoup ont bien conscience que l'école n'est plus « la voie royale » menant directement aux emplois salariés et sécurisés. Ainsi, pour beaucoup, l'école ne doit plus forcément aboutir à un emploi dans la fonction publique mais elle reste indispensable pour trouver et réussir toute activité rémunératrice, de l'agriculture à 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 ». Les parents fixent donc une grande partie de leurs espoirs dans l'école pour la prospérité future de leurs enfants, même si celle-ci ne passe pas forcément par la bureaucratie.

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. Ainsi, beaucoup de parents concluent 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 de membres du bureau des APE se sont dits favorables à une professionnalisation de l'éducation : les enfants qui ne peuvent pas travailler dans de bureaux doivent donc apprendre à l'école les travaux manuels comme la mécanique, la couture, voire même les travaux ménagers pour les filles. Pour Monsieur K, président du bureau de l'APE d'une école privée laïque de la zone non lotie, les enfants doivent être préparés à affronter le monde professionnel dès le cycle primaire. Cette idée n'est pas nouvelle : une enquête réalisée en 1973-74 par le Service de la Planification de l'Éducation du Ministère de l'Éducation Nationale dans 42 localités du Pays 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 : 99). On peut toutefois constater que cette vision, bien qu'ancienne, ne s'inscrit pas dans la pérennité et qu'elle émane plutôt d'une réflexion à court terme sur le marché du travail. Elle vise davantage à perpétuer un système, et une division sexuelle des tâches qu'à rechercher de nouvelles débouchées et ouvertures professionnelles.

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'a 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. Le MEBA, la DPEBA et bon nombre de directeurs et d'instituteurs sont, eux, favorables à une professionnalisation du système scolaire primaire. Le cycle primaire doit pouvoir être aussi un apprentissage. Nombre de directeurs regrettent que les élèves, même un minimum instruit, refusent les travaux manuels au sortir des écoles. Est aussi

¹⁶ 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.

sous-jacent le rejet de l'intellectuel inutile qui ne fait rien de concret. Beaucoup souhaiteraient que soit mis en place des ateliers de travaux manuels (couture, mécanique, etc.) pour apprendre aux enfants un métier. Selon le SNEA-B¹⁷, 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 développée 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 du MEBA, 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.

Selon Fernand Sanou, « depuis la colonisation, l'éducation scolaire est devenue un, sinon le facteur déterminant de la hiérarchisation de l'éducation en Afrique d'une façon générale et au Burkina d'une façon particulière »¹⁸. Si pour les parents, le désir que l'école développe l'apprentissage des travaux manuels 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 donc se demander si cette volonté de l'ensemble des acteurs de l'offre scolaire de construire « une école de production » n'émane pas d'une vision élitiste de l'école. N'y a-t-il pas, derrière ce discours, 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 l'élite, les décideurs de demain ? L'école n'est-elle pas le premier élément de reproduction sociale ?

2.1.3. La scolarisation des filles

Pour la totalité des personnes interrogées, la scolarisation des enfants est primordiale car elle est indispensable au développement de l'enfant et du pays. L'importance de la scolarisation des filles est quasiment unanimement reconnue par l'ensemble des acteurs de l'offre et de la demande scolaire. Mais, pour certains parents, si la mise à l'école des filles est intégrée, elle n'en demeure pas moins secondaire par rapport à celle des garçons. « La scolarisation d'une fille est utile car si elle n'a pas de mari, elle pourra travailler ». Bien que, en milieu urbain, les revenus des femmes soient de plus en plus indispensables pour assurer un niveau de vie décent à la famille, l'idée que la scolarisation de la jeune fille est facultative, car elle sera « entretenue » par son mari, est encore très présente dans les esprits des hommes comme des femmes.

La quasi-totalité des personnes interrogées dans la première phase de l'enquête du côté de l'offre d'éducation admettent que « éduquer une fille c'est éduquer une nation »¹⁹. Mais on peut se demander si, elles 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 : 3). Seul un membre de la coordination 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'émancipation du sexe féminin et comme un instrument de changement social en faveur des droits de la femme : «

¹⁷ Le SNEA-B veut réhabiliter les travaux, in Le Pays n°2459 du mardi 4 septembre 2001

¹⁸ Fernand Sanou, Éducation et démocratie au Burkina Faso, p14

¹⁹ 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

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 » affirme Oumou, élève de quatrième en cours du soir.

2.2. Les valeurs de l'école et celles de la famille et de la société burkinabé

Du côté des acteurs de l'offre scolaire, il y a une quasi-unanimité des acteurs de l'offre interrogés, quel que soit leur statut, concernant les valeurs que doit véhiculer l'école : elles sont morales, sociales, civiques, patriotiques, etc. L'école doit forger la citoyenneté. Elle doit donc être un facteur d'intégration sociale qui inculque les références communes essentielles pour construire une société. L'école y est apparemment parvenue puisque toutes les personnes enquêtées, qui sont toutes passées par le système scolaire, ont la même vision de l'école et de son rôle.

Les discours diffèrent en ce qui concerne l'adaptation des valeurs de l'école à la société burkinabé. Les réponses fournies correspondent davantage à la subjectivité de chacun qu'à la détermination de l'appartenance à un groupe social particulier. Les discours entre directeurs diffèrent et le MEBA n'a pas les mêmes théories à ce sujet que les membres de ces organes déconcentrés. Pour beaucoup, l'école n'est pas en accord avec les valeurs de la société burkinabé mais là aussi la notion de valeur de la société diffère selon l'interlocuteur. Pour certains, l'école est un produit de la colonisation, elle va donc à l'encontre des valeurs traditionnelles de la société burkinabé : cela peut-être positif pour certaines pratiques comme l'excision, mais cela peut aussi éloigner l'enfant de son environnement. 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. Selon les acteurs de l'offre, école et société sont donc intimement liées, elles s'influencent mutuellement que ce soit positivement ou négativement. Les discours sont donc contradictoires mais marquent tous une crise de l'école. Quoi qu'il en soit, il faut souligner que face à la diversité des personnes interrogées, les acteurs de l'offre ont un discours sur l'école relativement homogène, montrant que les points de vue sur l'éducation relève d'une pensée unique certainement véhiculée par l'école elle-même. Ces discours tendent à montrer que, pour les gens instruits, l'école doit être un outil de connaissance, mais aussi d'intégration sociale et dans le système de production.

Qu'en est-il alors pour les personnes qui n'ont pas fréquenté l'école et qui représentent le plus grand nombre des personnes interrogées dans l'enquête exploratoire du côté de la demande scolaire ? Pensent-ils que les valeurs de l'école sont adaptées aux leurs et par la même à celles de la société dans son ensemble ?

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 à celles inculquées au sein de la cellule familiale : le respect des adultes, de l'autorité (des parents comme de l'institution scolaire), la politesse, la religion (pour les écoles confessionnelles), le travail, la propreté, l'honnêteté, etc.

Pour d'autres, le champ des savoirs est, surtout en milieu urbain, stigmatisé par le savoir scolaire et 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. Une mère d'élève confirmait cette idée en affirmant qu'à la maison, les enfants ne pouvaient rien apprendre à part faire le ménage. Peut-on voir là une démission de certaines familles vis à vis de l'éducation ? Le doute de leur connaissance, et de leur culture semble émaner d'un complexe d'infériorité très fort qui remet en cause, les bases mêmes de la société traditionnelle. Cela expliquerait alors l'absence des parents au sein de l'institution scolaire, puisqu'ils pensent ne pas pouvoir apporter

leur expérience, leur savoir acquis n'en étant plus un. On peut d'ailleurs se demander si la volonté des parents d'intégrer les travaux manuels dans le savoir scolaire n'émane pas aussi du désir de rapprocher ces connaissances scolaires de leur propre savoir pour éviter une trop grande rupture entre les deux qui éloignerait les enfants des valeurs familiales.

D'un autre côté, nous avons aussi rencontré des parents qui 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. Ainsi, 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. L'école ne donne pas assez de conseils aux enfants. Elle leur montre même parfois des mauvais chemins à suivre. C'est ce qu'affirme monsieur Z. dont la fille est tombée enceinte en troisième et qui fustige l'absence d'une surveillance soutenue des activités des élèves au sein des établissements. Une mère critique aussi les enseignants qui « se livrent aux bêtises allant jusqu'à avoir des relations sexuelles avec leurs élèves ». L'éducation parentale est donc là pour indiquer à l'enfant les valeurs morales de la société. Ainsi l'éducation des enfants procéderait d'une alchimie complexe entre savoirs « modernes », symbolisant le progrès et l'avenir, transmis par l'école, notamment par l'apprentissage du français, outil de communication, et du « papier », instrument de connaissance de l'information, de la loi et du droit, et savoirs traditionnels, garants des valeurs sociales et morales ancestrales, indispensables à la bonne marche de la société.

VI.

DES CONCLUSIONS... AUX RECOMMANDATIONS

Cette étude avait pour objectif, à partir des sources de données existantes et d'une enquête qualitative dans deux quartiers de la capitale, de dresser un état des lieux à la fois de l'offre scolaire au primaire et de la demande d'éducation, de documenter la question des rapports entre les familles et l'école.

D'un point de vue méthodologique, cette étude a tout d'abord permis de mettre en lumière les potentialités d'analyse des sources de données (quantitatives) existantes, qu'elles soient de type scolaire ou démographique. Une mention particulière doit être faite à propos des données de recensement, qui ont montré, en dépit de leurs limites, tout l'intérêt d'une approche spatiale et d'une représentation cartographique (au niveau des secteurs), qu'il s'agisse des caractéristiques socio-démographiques de la ville ou de son profil scolaire.

La mesure du niveau de la scolarisation dans la capitale appelle deux remarques : d'une part, cet exercice montre la nécessité de s'interroger sur le degré de fiabilité des différentes sources de données (de prendre en compte les divers biais possibles) ; il témoigne d'autre part du caractère résolument complémentaire des données démographiques et des statistiques scolaires, qui se traduisent souvent par des approches différentes de la même réalité (la scolarisation) sans être pour autant contradictoires.

La complémentarité des sources de données démographiques est particulièrement manifeste en ce qui concerne l'étude des facteurs influant sur les pratiques scolaires des familles. Alors que les statistiques scolaires sont, de par leur nature, inadaptées pour étudier la demande d'éducation (elles ne concernent que les enfants scolarisés), les recensements et les enquêtes (dont la plupart n'ont pas pour objet l'étude de la scolarisation, mais recueillent des informations s'y référant) recèlent des potentialités d'analyse importantes, mais encore largement ignorées, tant des chercheurs que des intervenants en matière d'éducation (ministères, partenaires techniques et financiers). Doit être encore souligné l'intérêt des approches spatiales à partir des données censitaires.

Il faut souligner aussi que l'approche qualitative vient ensuite éclairer les données quantitative des statistiques scolaires et du recensement. Elle permet de comprendre et d'expliquer les indicateurs par l'exemple de stratégies familiales particulières en matière de scolarisation. Données quantitatives et qualitatives sont donc, elles-aussi, complémentaires et permettent de comprendre un phénomène dans sa globalité.

Les résultats obtenus peuvent être synthétisés de la manière suivante :

Du côté de l'offre scolaire

- Une forte croissance du secteur privé qui devient presque majoritaire ;
- Une offre inégalement répartie, au détriment des secteurs périphériques (et surtout des zones non loties) où prédominent les écoles privées ;
- Des problèmes de distance à l'école ;
- Une détérioration des installations et un manque de matériel scolaire ;
- Un secteur public marqué par le double-flux (qui regroupe près de la moitié des élèves) ;
- Une faible efficacité scolaire (30 % de redoublants en CM2), et qui est plus marquée pour les filles ;
- Des instituteurs mécontents de leurs conditions de travail et de leurs salaires

Du côté de la demande d'éducation

- Un niveau de scolarisation à Ouagadougou qui demeure mal connu ;
- Une mise à l'école de plus en précoce, en deçà de l'âge légal ;
- Des stratégies scolaires visant à plutôt scolariser les garçons dans le privé et les filles dans le public ;
- Une sous-scolarisation marquée des filles « confiées » ;
- Le besoin en main-d'œuvre au niveau des familles, qui touche surtout les jeunes filles, et apparaît notamment dans les ménages favorisés économiquement ;
- Des inégalités sociales, qui s'accroissent, et hiérarchisent les secteurs public et privé ;
- Un réel problème de pauvreté pour de nombreuses familles ;
- Une diversité et une complexité des pratiques familiales de scolarisation ;
- Un problème spécifique pour les enfants (nombreux) qui ne pourront plus être scolarisés ou qui ont été (précocement) déscolarisés.
- Des problèmes de santé apparemment anodins qui peuvent freiner voire compromettre la scolarisation des enfants

RECOMMANDATIONS...

Au vu de l'ensemble de ces résultats, les recommandations suivantes peuvent être formulées, en matière de méthodologie, de recherche et d'action :

En matière de méthodologie

En ce qui concerne les recensements et les enquêtes, il conviendrait d'améliorer les questions relatives à l'éducation. Entre autres propositions, il est suggéré :

- une question spécifique sur la fréquentation scolaire ;
- une prise en compte des enfants dès l'âge de 5 ans ;
- une saisie de la classe actuelle (ou de la dernière pour les déscolarisés).

Pour les enquêtes, qui offrent la possibilité d'aller plus loin dans la collecte, pourraient être demandés en particulier :

- le type d'école
- l'âge d'entrée à l'école
- le suivi du pré-scolaire
- le suivi des cours du soir
- le nombre d'enfants scolarisés ailleurs (avec leurs caractéristiques...)

L'analyse secondaire des sources de données démographiques doit être poursuivie et développée pour :

- une mesure plus précise des niveaux de scolarisation ;
- un suivi régulier des formes d'inégalités en matière de scolarisation ;
- un approfondissement des approches spatiales à partir des données de recensement.

Enfin, il conviendrait de rechercher une véritable articulation entre les approches quantitative et qualitative selon le schéma suivant : partir des résultats de l'analyse statistiques des données d'une enquête ou d'un recensement, qui permettent de repérer des situations spécifiques, pour mener une étude qualitative (de type sociologique) auprès des personnes ou groupes ainsi identifiés.

En ce qui concerne les statistiques scolaires :

- élaborer une carte éducative pour Ouagadougou (pré-scolaire, primaire et secondaire) ;
- améliorer la collecte sur l'origine sociale des élèves (et en harmonisation avec le MESSRS).

Des besoins spécifiques se font sentir en matière de cartographie afin de :

- définir les limites réelles de la ville (des secteurs) ;
- distinguer les zones non loties au sein des secteurs.

En matière de recherche...

Un certain nombre de thématiques ont été identifiées, qui mériteraient une attention particulière :

- **Les problèmes posés par l'éloignement des écoles** : les questions du transport dans la ville et de l'insécurité routière doivent être posées pour des enfants qui parcourent plusieurs kilomètres pour aller à l'école. Il faut étudier les conséquences du phénomène sur l'alimentation des enfants (notamment à midi), la fatigue physique que cela entraîne et les conséquences sur le rendement scolaire.
- **La scolarisation précoce** : il s'agit d'étudier les caractéristiques des familles concernées. Il faut aussi s'interroger sur les avantages et les inconvénients de cette scolarisation précoce pour les enfants mais aussi pour le système quand on sait que tous les enfants de 7-12 ans scolarisables ne sont pas tous scolarisés. Faut-il alors, selon l'ampleur du phénomène, envisager une baisse légale de l'âge d'entrée à l'école primaire ?
- **Le pré-scolaire** : il s'agit de faire un état des lieux de l'offre préscolaire (recensement des écoles, fonctionnement, type d'établissement, d'enseignement, etc.) et d'observer à quels types de famille elle s'adresse. Il faut aussi étudier aussi les conséquences de ce passage préscolaire sur la scolarité de l'enfant.
- **Le double-flux** : après 7 ans d'expérimentation, quel bilan peut-on en faire en terme de fonctionnement, de rendement, et de résultats ? Est-ce un phénomène qui doit être encouragé, pour régler le problème des sur-effectifs ou au contraire, éliminer et accéder, en ce sens, aux requêtes du personnel enseignant et des familles ?

- **Les cours du soir** : ils sont mal connus dans la capitale. Il s'agit de mesurer l'ampleur du phénomène, les caractéristiques des personnes concernées par cette forme d'apprentissage, la qualité de l'enseignement et son rendement, la durée des apprenants dans le système, etc.
- **Le recours au soutien scolaire** : c'est là une pratique qu'il conviendrait également de davantage documenter : quelle en est l'ampleur ? quelles types de familles y ont recours, dans quelles circonstances et selon quelles modalités ? etc.
- **Les relations entre les familles et l'école** doivent être approfondies notamment en étudiant les APE pour tenter de comprendre et de résoudre les problèmes spécifiques de cette organisation, véritable relais entre les parents et l'institution scolaire. Il faut aussi observer les conséquences de l'analphabétisme des parents sur leur implication à l'école...
- **La croissance du secteur privé**, ses enjeux et ses conséquences sur le système notamment en matière d'équité mais aussi sur la question du rôle de l'État face à cette privatisation de l'éducation ;
- **Le phénomène du « confiage »**, et surtout des filles en tant qu'« aides familiales » : il s'agit d'étudier le problème de la garde des jeunes enfants, notamment en l'absence de crèches et d'enseignement préscolaire en nombre suffisant et ses conséquences sur la fréquentation scolaire de ces jeunes filles...
- **Le poids du « travail » des enfants sur la scolarisation** et ses conséquences sur le rendement scolaire. Il faut également étudier le rapport entre la pauvreté des familles et le travail des enfants, toujours sous l'angle de l'équité en matière d'accès et de réussite à l'école ;
- **La situation des enfants déscolarisés et des jamais scolarisés** est un phénomène qui n'est pas encore très documenté : il faut mesurer l'état du problème à Ouagadougou, les caractéristiques sociales de ces enfants, leurs rapports aux structures de production (quelle activité exercent-ils ? et dans quelles conditions ?), et leur lien avec les enfants de la rue et dans la rue. Les déscolarisés ou jamais scolarisés sont-ils, comme beaucoup de personnes interrogées le prétendent, des futurs délinquants ? Il faut alors aussi étudier les représentations et l'image de ces enfants par les populations.
- **L'impact des problèmes de santé sur la scolarisation** que cela soit état de santé de l'enfant lui-même ou de celui de son environnement familial. Quels rôles va-t-il avoir sur la poursuite de la scolarité ?
- **L'implication (différentielle) des mères et des pères** : il faut étudier les rapports avec l'école, en ce qui concerne le paiement des frais de scolarité mais aussi la présence à l'école et le suivi scolaire de l'enfant. Quels impacts ont ces différentes implications sur la scolarité et la réussite scolaire des enfants ?
- **La situation dans le secondaire** : il s'agit de faire un état des lieux de ce second cycle, de mesurer les disparités et les inégalités dans l'accès à l'éducation, d'identifier et d'étudier les facteurs qui déterminent l'entrée et le maintien dans le système (analyse des déperditions scolaires. Il faut aussi étudier les rapports des familles à l'école (notamment dans l'intérêt qu'il trouve au secondaire), le coût de la scolarité et la difficulté des familles les plus démunies pour maintenir les enfants dans le système (problématique sous l'angle de l'équité), le confiage des lycéens et la question de l'accessibilité physique, économique ou culturelle à l'éducation secondaire. Pour finir,

il s'agit de déterminer la répartition des effectifs sous l'angle de l'approche genre (quelle est la proportion des filles et des garçons ? Quel est l'impact de la discrimination positive sur la scolarisation des filles et des garçons au collège ? etc.)

En matière d'actions...

- Étant donné les problèmes d'alimentation et de malnutrition évoqués tout au long de l'enquête exploratoire qualitative et au vue des données statistiques, la **mise en place de cantines scolaires** peut apparaître comme une priorité ;
- Une **campagne de prévention pour la santé** notamment pour l'ouïe et pour la vue, etc. pourrait être organisée pour éviter que des problèmes de santé sans gravité puisse nuire à la réussite scolaire ;
- Il faut absolument mener un travail pour faciliter et **améliorer les relations entre les écoles, les APE et les familles** afin d'engager une meilleure participation des familles dans la vie de l'école, indispensable à l'intégration de l'enfant dans le système ;
- Pour cela, il serait utile d'organiser une **formation des parents analphabètes** afin qu'ils comprennent le fonctionnement de l'école et qu'ils connaissent leurs droits et leurs devoirs vis à vis de l'institution ;
- **Une aide aux enfants les plus démunis**, qu'elle soit financière, matérielle et/ou humaine, pour réduire les iniquités et améliorer le rendement scolaire ;
- **Le développement des garderies, crèches et maternelles**, en formules communautaires notamment (?) pour l'augmentation de la scolarisation des filles, surtout des jeunes filles confiées.

BIBLIOGRAPHIE

- BANQUE MONDIALE, 1995, Rapport sur le développement dans le monde
- BCR (Bureau Central du Recensement), 1996 – Manuel de l'agent recenseur, Ouagadougou, 29p.
- BOUDIN Emmanuel, 04/09/2001, « Enseignement primaire, le SNEA-B veut réhabiliter les travaux manuels » in *Le Pays*, n°2459
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, 1985, *Les héritiers, Les étudiants et la culture*, ed. Les éditions de minuit, 190 p.
- BUCHET Jean Claude, 1994, « L'éducation clé du changement ? » in *Le Courrier*, n° 148, novembre-décembre.
- CLAES Michel et COMEAU Judith, 1996, « L'école et la famille : deux mondes ? », in *Revue Internationale d'Action Communautaire (RIAC)* 35, Familles et écoles.
- CLIGNET Rémi, 1994, « La demande d'éducation : aspects sociologiques », in *Afrique contemporaine*, numéro spécial, 4^{ème} trimestre, pp108-118.
- DUBOIS Jean-Luc, 1998, « La longue marche vers les observatoires », in *Observatoire du développement, observatoire pour le développement*, pp173-197.
- GERARD Etienne, 1998, « Femmes, instruction et développement au Burkina Faso, Incertitudes africaines », in *L'école et les filles en Afrique*, sous la direction de Marie-France Lange, ed. Karthala pp 197-218.
- GERARD Etienne., 1999a, « Être instruit en tout cas, discours et représentations du fait scolaire en milieu urbain au Burkina Faso », in *Autrepart*, n°11, pp101-114.
- GERARD Etienne et al., 1999b, « Les enjeux de l'éducation et des savoirs au Sud », *Les cahiers de l'ARES*, n°1, 179 p.
- GÉRARD Etienne, 1999c, « Logiques sociales et enjeux de scolarisation en Afrique, Réflexions sur des cas d'écoles maliens et burkinabé », in *Politique Africaine*, n°76, pp154-163.
- GERARD Etienne., 2001, « La demande d'éducation en Afrique : approche sociologique », in *La demande d'éducation en Afrique, État des connaissances et perspectives de recherche*, sous la direction de Marc Pilon et Yacouba Yaro, ed. UEPA, n°1, pp 69-70.
- KABORE Idrissa, LAIREZ Thierry, PILON Marc, 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, 19p.
- KABORE Idrissa, KOBIANE Jean-François, PILON Marc, SANOU Fernand, SANOU Salimata, 2001, « Le Burkina Faso, Politiques éducatives et système éducatif actuel », in *La demande d'éducation en Afrique, état des connaissance et perspectives de recherche*, ed. UEPA, pp. 99-116.
- KI-ZERBO Joseph, 1990, *Éduquer ou périr*, ed. Unicef, 120 p.

- KOBIANE Jean-François, 1999, « Pauvreté, structures familiales et stratégies éducatives à Ouagadougou », intervention au Séminaire International du CICRED Stratégies éducatives, familles et dynamiques démographiques, Ouagadougou, 15-19 novembre 1999, 21p.
- KYEDREBEOGO Rosaline Somnoma, 1995, Les causes socioculturelles de la déperdition scolaire chez les filles au Burkina Faso : cas de la province du Kadiogo, mémoire de maîtrise es-sciences de l'éducation, INSE, université du Bénin, Lomé-Togo, 104 p.
- LANGE Marie-France et MARTIN Jean-Yves, 1995, « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », Les cahiers des sciences humaines, ed. ORSTOM, Paris, 202 p.
- LANGE Marie-France (sous direction de), 1998, L'école et les filles en Afrique, scolarisation sous conditions, ed. Karthala, 253 p.
- LANGE Marie-France, 1999, « Les acteurs de l'évolution de l'offre et de la demande d'éducation en Afrique », in les cahiers de l'ARES, n°1, pp 49-53.
- MARIE Alain et al., 1997, L'Afrique des individus, ed. Karthala, 438p.
- MARTIN Jean-Yves, 1972, « Sociologie de l'enseignement en Afrique Noire », in cahiers internationaux de sociologie, pp 337-363.
- MEBA/ DEP, 1998, Tableau de bord de l'enseignement primaire 1997/98
- MEBA/ DEP/ PASEG, 1998, Investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif, Ouagadougou, 101p.
- 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
- MINISTÈRE DE L'ÉCONOMIE ET DES FINANCES, 1999, Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté, Ouagadougou.
- MOGUEROU Laure, 1999, stratégies de scolarisation des ménages ouagalais, Mémoire de DEA de démographie économique, IEP, 68 p.
- LOKPO Komla, 1999, 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, Mémoire de maîtrise en sociologie, sous la direction de Fernand Sanou, Université de Ouagadougou, 121 p.
- PILON Marc et YARO Yacouba (sous la direction de), 2001, La demande d'éducation en Afrique, état des connaissances et perspectives de recherche, Réseau FASAF « Famille et scolarisation en Afrique », ed. UEPA, n°1, 221 p.
- POIRIER Jean, BAYA Banza, ZOUNGRANA Cécile, 1996, « Travail des enfants et division des tâches au sein des ménages (Ouagadougou, Burkina Faso) », Les Travaux de l'UERD, n°2, mai 1996, 22 p.
- PNUD, 1998, Rapport sur le développement humain durable, Burkina Faso.
- REN-LAC, 2000, Rapport sur l'état de la Corruption au Burkina Faso.

- SANOU Fernand, 2001, Éducation et démocratie au Burkina Faso, document de l'université de Ouagadougou, texte multigraphié.
- SANOU Fernand, 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, pp. 4-79.
- SAVE THE CHILDREN, Une chance pour la vie, 16 p.
- SD, 23/06/1998, « Le panier de la Ménagère », in L'indépendant, n°251, pp. 7-8.
- SUBRA Karine, 1999, géographie du système de soins à Ouagadougou (Burkina Faso), mémoire de maîtrise de géographie, Université de Paris X-Nanterre, 120 p.
- THIOMBIANO Yentéma David, SYNATEB, 2001, « Éviter la «catastrophe éducative » », in Le Pays, n°2459, 4 septembre.
- UNICEF, 1997, Situation des enfants dans le monde.
- YARO Yacouba K, 1994, Pourquoi l'expansion de l'enseignement primaire est-elle si difficile au Burkina Faso, une analyse socio-démographique des déterminants et des perspectives scolaires de 1960 à 2006, Thèse en démographie de l'Université Paris I Panthéon Sorbonne, 391p.

ANNEXES

**COMPTE RENDU DE L'ATELIER DE TRAVAIL DU 7 FÉVRIER 2002 AVEC DES
ACTEURS DE L'OFFRE SCOLAIRE**

(QUARTIERS DE WEMTENGA ET DE TAABTENGA)

PAR STÉPHANIE BAUX ET KOMLA LOKPO

LA SÉANCE PLÉNIÈRE

La réunion a débuté à 8 H 30 par une présentation de chacun des participants. Toutes les personnes invitées à cet atelier de travail étaient présentes à l'exception de madame Oulé Rosalie, fondatrice de l'établissement privé laïque Alpha :

- Djigemdé Claude, directeur de l'école publique Wentenga A et Pantaba Julienne, Loyara Coulibaly Jacqueline, Ouba Lucie, Nana Sylviane, Couldiati Monique et Sawadogo Mariam, institutrices de cet établissement
- Compaoré Seydou, directeur de l'école privée franco-arabe al Khaïriya, et Kaboré Hamadou, instituteur de cet établissement
- Monsieur Séré, doyen des instituteurs du complexe privé laïque Bangré et représentant de la fondatrice et Bationo Bernard, directeur de l'école primaire Bangré I
- Bambara Bruno, fondateur de l'école privée laïque Guinkouma et Bayala Bernard, instituteur de l'établissement.
- Bamouni Simon, instituteur, représentant du directeur/fondateur du complexe privé laïque sono et Zoungrana Mouso, ancien directeur et instituteur de l'établissement
- Sow Apollinaire, directeur et Oulé Richard, ancien directeur de l'établissement et instituteur
- Baya Banza, chef du projet de l'observatoire de Ouagadougou, chercheur à l'UERD, Gabriel Pictet, chercheur à l'UERD, appui technique du Population Council, Marc Pilon, démographe, chercheur à l'IRD en appui technique de l'UERD, coordonnateur de l'axe éducation dans l'observatoire, Stéphanie Baux et Komla Lokpo, assistants de recherche.
- Pond Robert, médecin
- Torbjörn Badagard de l'association suédoise Diakonia
- Marie France Lange, sociologue de l'éducation, chercheur à l'IRD
- Thierry Lairez, statisticien, appui technique de la coopération française pour la planification de l'éducation
- Zongo Laure, coordonnatrice de l'association Aide et Action/ Écoliers du Monde
- Compaoré Maxime, chercheur au CNRST

Baya Banza a ensuite exposé rapidement les principes de l'observatoire de Ouagadougou puis Stéphanie Baux et Komla Lokpo ont restitué à l'assemblée les résultats de leur analyse pour les confronter aux critiques des personnes interrogées.

Le débat qui a suivi a d'abord porté sur le discrédit du système public engendré principalement par la réforme du double flux. Les enseignants de l'école publique demandaient des informations plus précises sur les politiques du MEBA concernant la perpétuation du double flux, informations que le MEBA ne leur a pas données. Cela a donc été l'occasion de préciser la différence entre le double flux (formule 211 : deux cohortes, une classe, un maître) et la double vacation (formule 212 : deux cohortes, une classe, deux maîtres). Selon Thierry Lairez, il n'y a pas de volonté politique à l'heure actuelle, de développer le double flux. C'est une politique visant à lutter contre les effectifs pléthoriques dans les villes mais qui n'est pas en soi porteuse d'innovation pédagogique.

Les rapports conflictuels entre le personnel enseignant et les parents ont ensuite été largement évoqués. Pour certains instituteurs, ces conflits incombent à l'analphabétisme des parents ainsi qu'à leur manque d'implication. Ainsi, pour une institutrice de l'école publique, les parents ne peuvent pas suivre la scolarité de l'enfant puisqu'ils n'ont pas été à l'école, l'enfant peut donc leur faire croire ce qu'il veut. Les parents ont aussi souvent le sentiment qu'il suffit de mettre l'enfant à l'école pour avoir fait son devoir. Les enseignants reprochent aux parents de ne pas donner assez leur avis lors des réunions voire de ne pas répondre aux convocations.

Le personnel enseignant est donc très critique vis à vis des parents d'élèves et de leurs associations. Alors que certains chercheurs se demandent ce qui fonctionne bien dans les APE, un instituteur de l'école Alpha estime qu'il n'y a que peu de points positifs, alors que l'APE est un lien indispensable entre l'école et les parents : les membres de l'association ont des difficultés pour se réunir, « les parents ne s'intéressent pas », les cotisations ne sont pas toujours versées alors qu'il n'y a aucun moyen coercitif pour cela. Mais un directeur ajoute qu'il n'est pas étonnant que les parents refusent de payer car l'APE ne rend souvent aucun compte en ce qui concerne la gestion des fonds.

Pour un directeur d'une école privée et une institutrice d'un établissement public, il faut imputer les rapports conflictuels entre les APE et les écoles à la mauvaise communication entre le MEBA et sa base. Ainsi, il règne un climat de suspicion entre tous les acteurs de l'éducation -APE, personnel enseignant, parents d'élève- freinant la communication entre les institutions et leurs bonnes marches. Selon un instituteur, les textes en vigueur ne sont pas favorables à l'amélioration du fonctionnement des APE puisqu'ils interdisent l'implication des enseignants dans la gestion financière de l'association ce qui a aggravé les problèmes de fonctionnement.

Mais certains s'accordent à dire que toutes les APE ne sont pas moribondes. Au contraire, certaines sont opérantes aux vues des quelques véhicules APE circulant à Ouagadougou. Mais pour les instituteurs c'est toujours des APE dont les cotisations sont élevées. Dans les deux quartiers étudiés, il n'y a pas, selon le personnel enseignant présent, d'associations crédibles. Ainsi, pour Laure Zongo, coordinatrice de l'association Aide et Action, il s'agit de voir ensemble les stratégies à développer pour résoudre ces difficultés. Pour cela, il faut observer celles qui fonctionnent bien et éviter de penser que les APE n'ont qu'un rôle purement financier.

Il a, en dernier lieu, été question, du problème spécifique des enfants handicapés dans les écoles classiques. Un directeur a soulevé la difficulté du recrutement. Il faudrait pour ces enfants des écoles spécialisés et il serait aussi important de déceler les handicaps à l'inscription ce qui n'est pas évident puisque la présence d'un médecin préconisée par les textes lors du recrutement est rarement efficiente.

Beaucoup de sujets ont donc été esquissés en séance plénière et ces thèmes ont ensuite été approfondie dans les groupes de travail.

LES RÉSULTATS DES TRAVAUX EN ATELIER

Les 28 participants ont été répartis en quatre groupes de travail :

Groupe A : *Les pratiques professionnelles ; le PDDEB*

Groupe B : *La demande d'éducation ; la diversité de l'offre et ses conséquences sur l'équité*

Groupe C : *Le fonctionnement matériel et institutionnel des écoles ; Homme, femme : profession enseignante*

Groupe D : *La santé et l'éducation ; Les rôles et les fonctions de l'école*

Groupe A

Les pratiques professionnelles

Les pratiques pédagogiques

Ce travail avait pour objet les pratiques professionnelles des enseignants, concept à prendre au sens large du terme c'est à dire qu'il s'agissait d'identifier les différents procédés et méthodes mises en œuvre par les enseignants mais aussi d'en faire une analyse critique. Par pratiques professionnelles, on entendait surtout les pratiques pédagogiques : le but était alors d'identifier, en dehors des textes officiels, les analogies et les différences de pratiques professionnelles entre le privé et le public, selon le fonctionnement des classes (avec le double flux par exemple). Mais il a aussi été questions des pratiques administratives. Plusieurs thèmes ont donc été abordés comme l'absentéisme, les retards, la pluriactivités des instituteurs et des institutrices, la suppléance, etc.

Nous avons commencé par évoquer les pratiques pédagogiques dans les classes à double flux. Tous les enseignants présents dans l'atelier n'avaient pas pratiqué le double flux, puisque seuls deux instituteurs travaillaient ou avaient travaillé dans le public et un enseignant avait enseigné dans une classe à double flux lors d'un stage.

La principale critique faite à ce système c'est, selon l'institutrice de l'école publique, de rendre les enfants paresseux et d'augmenter l'école buissonnière car les enfants peuvent, dans ces conditions, faire croire ce qu'ils veulent à leurs parents. Pour les parents, le manque d'heure de cours empêche de suivre et de finir le programme. Selon un instituteur, ils rejettent cette pédagogie et souhaitent qu'elle soit abolie. La preuve en est qu'ils essaient souvent de changer leurs enfants d'école. Les programmes des classes à double flux leur semblent allégés. « C'est un travail un peu au rabais ». Pour les instituteurs, le niveau d'un enfant qui a été en double flux est plus bas que celui qui a été dans une classe normale. Pourtant, en terme de durée, les classes normales ont cours de 7H 30 à 12 H puis de 15H à 17 H et le samedi matin de 7h30 à 11h30 alors que dans les classes à double flux, les horaires sont plus importants puisque les cours durent de 7h30 à 12H30, de 15h à 18 heures et le samedi matin de 7h30 à 12h30. Ils ont aussi cours un jeudi sur deux toute la journée. « Le temps est donc rattrapé d'une certaine manière »

Les enseignants en double flux utilisent la même pédagogie que pour les autres classes. Ils préparent pour les deux groupes. L'instituteur fait alors deux fois le même cours dans la même journée. Or, selon les textes, ils devraient mettre en œuvre des pédagogies différentes. Ils ont normalement suivi un stage à cet effet et ils ont aussi un programme différent mais dans la pratique, la pédagogie est la même. L'enseignant n'adapte que très peu ses préparations aux classes à double flux.

En ce qui concerne les classes multigrades, elles existent peu dans la ville de Ouagadougou à part dans les écoles franco-arabes. Parfois, il peut y avoir le CP1, CP2, CE1 dans la même classe. En général

chaque niveau travaille simultanément une matière en particulier. Ainsi, si le CP1 est en lecture, le CP2 sera en écriture et le CE1 en calcul. L'instituteur de l'école franco-arabe explique qu'il y a quelques années, les fondateurs exigeaient que dans les classes multigrades, il y ait deux maîtres mais cela créait des problèmes dans les conditions de travail. Pour lui, les classes multigrades ne sont pas une bonne chose parce que les enseignements ne sont pas aussi perfectionnés que dans les classes normales et les programmes ne sont pas aussi complets. Il dit avoir lutté pour l'abolition de cette réforme dans les écoles franco-arabe. Pour lui, cela rend le maître paresseux. Il se dit par exemple que l'enfant du CP2 connaît ce qu'il enseigne aux CP1 alors il impose aux élèves du CP2 d'encadrer les élèves plus jeunes. Le maître se retire alors, il s'en va traiter ses affaires ailleurs. C'est d'ailleurs ce qui permet aux enseignants des écoles franco-arabe d'avoir plusieurs activités. Même pour les classes multigrades, il n'y a donc pas de pédagogie adaptée alors qu'il est tout à fait possible de mettre en place des pédagogies différenciées avec un suivi de l'élève individualisé. Ainsi un enfant peut progresser normalement en calcul et avoir des difficultés en lecture. Le fait d'être dans une classe multigrade lui permet peut-être de progresser normalement en lecture et de rattraper son retard en français en approfondissement. Mais les maîtres dans les écoles franco-arabe n'assurent pas un suivi individualisé car le temps manque. Ils ont normalement suivi une formation une formation adaptée pour le multigrade mais c'est insuffisant. Ainsi, la Libye l'an passé, selon l'instituteur de l'école franco-arabe, a mis en place un stage de recyclage d'une à deux journées.

Le groupe s'est ensuite posé la question du redoublement. D'abord, il y a une différence entre le privé et le public puisque dans le public, il n'est pas permis de redoubler plus de deux fois. Un instituteur pense que cela n'est pas normal car si l'enfant redouble c'est qu'il a une certaine insuffisance et cela permet à l'enfant de s'améliorer, de se corriger. « Le redoublement n'a jamais fait de tort à un enfant ». Tous les instituteurs sont d'accord pour dire que le redoublement est positif pour l'enfant à condition d'analyser les causes du redoublement et de mettre en place un suivi individualisé. Les instituteurs évoquent plusieurs causes de redoublements : l'élève a été malade, il n'a pas été suivi par les parents et donc a fait le paresseux, l'enseignant ne s'est pas intéressé à lui, etc. Il faut alors un suivi particulier de l'élève pour qu'il reprenne du courage et se remette à travailler. Un instituteur donne plusieurs exemples d'élèves ayant redoublé et qui ont bien réussi dans la vie.

Thierry Lairez parle, pour contrecarrer le consensus sur les vertus du redoublement, de différentes études comme le PASEG qui montrent qu'en CM2, des élèves qui ont eu certaines difficultés scolaires ont le même niveau qu'il ait redoublé ou non. Le redoublement tel qu'il a été pratiqué n'a pas été efficace. Les enseignants sont d'accord que le redoublement doit servir à corriger l'enfant, sinon, le problème demeure mais ils assurent que ce n'est pas toujours facile quand les classes sont surchargées et que leur rôle n'est pas ressenti comme une vocation.

En ce qui concerne les abandons, c'est un phénomène assez fréquent. Le problème, selon un instituteur, vient de la sensibilité des enseignants. Pour lui, certains viennent juste parce qu'il faut gagner leur vie. Les abandons sont souvent dus à un manque d'attention de l'enseignant. L'élève a besoin d'être motivé. L'enseignant doit assurer un suivi individualisé des élèves, pour cela, il faut qu'il les connaisse bien. Dans les classes où les effectifs sont pléthoriques, ce n'est pas évident mais la première des choses à faire pour un enseignant c'est de bien connaître ses élèves, de savoir qui a redoublé, etc. Il est donc important, dès le départ, dans ce genre de classe, de tester les élèves pour les évaluer et pour savoir à qui donner des exercices supplémentaires. Sinon, l'enseignement n'est pas équitable car les élèves faibles ne peuvent pas relever leur niveau

Les enseignants parlent aussi du problème du suivi de l'enfant par la famille. Alors qu'au Burkina Faso, près de 80% des parents sont analphabètes, ils ne peuvent pas assister leurs enfants dans leur scolarité. Les enseignants doivent donc prendre en compte cet état de fait plutôt que de fustiger l'attitude des parents. Les enseignants proposent de mettre en place des cantines scolaires pour que les instituteurs puissent faire du soutien scolaire lors de la pause. Cela permettrait de compenser l'analphabétisme des familles. Un instituteur ajoute que même si les parents sont illettrés, ils peuvent assurer un suivi minimum qui consiste surtout à laisser l'enfant travailler au lieu de le charger d'activités extrascolaire. De plus, les parents ne viennent jamais demander des conseils aux

instituteurs. Ils ne se déplacent jamais sauf pour voir si l'enfant a réussi ou non. Les enseignants disent pouvoir proposer des suggestions pour surveiller l'enfant et le soutenir et reprochent aux parents leur manque d'intérêt, et la rareté de leur présence à l'école.

Pour beaucoup d'enseignants, la pédagogie utilisée au Burkina Faso n'est pas adaptée. Les instituteurs enseignent des matières que les enfants ne retrouvent pas dans leur quotidien. Les cours sont trop théoriques, le programme est trop vaste et les enfants apprennent comme des robots. Or, pour adapter les programmes, il faut des moyens. Ce sont les problèmes financiers qui bloquent l'adaptation et l'amélioration des méthodes pédagogiques, selon tous les instituteurs. L'exemple, pour la géographie, de la carte du Burkina Faso présentant les nouvelles provinces et coûtant environ 30000 FCFA est pour cela parlant. Le manque de matériel fait que tout est magistral.

En ce qui concerne les apprentissages fondamentaux, les textes préconisent trois séances de 30 minutes de lecture par semaine. Mais les problèmes d'effectifs, quelque soit la bonne volonté du maître, ne permettent pas que tous les enfants lisent régulièrement en cours. Certains instituteurs proposent de créer des groupes de lecture où les bons élèves aident les plus faibles. Le manque de livres bloque l'apprentissage. Dans les classes, l'Etat a fourni environ un livre pour deux ou trois élèves. Le problème c'est qu'ils ne sont pas renouvelés. Les écoles ne permettent pas aux élèves de ramener les livres chez eux pour qu'ils s'entraînent car sinon, à la fin de l'année, le livre est inutilisable et l'année suivante, les nouveaux élèves n'auront plus de livres. Selon les instituteurs, il vaut mieux protéger les livres pour qu'ils soient utilisés de manière collective.

L'absentéisme, les retards et la pluri-activité des enseignants et la suppléance

Pour les enseignants, l'absentéisme est surtout important dans le public et notamment dans les campagnes même s'il existe à Ouagadougou. Il est surtout dû aux bas salaires et au manque de conscience professionnelle des instituteurs : « on ne se met pas en tête qu'on est là pour le pays », surtout que l'absentéisme n'est pas réellement sanctionné par l'administration. Toutes les personnes présentes dans l'atelier de travail s'accordent à dire que l'absentéisme c'est l'irrégularité à l'école. Ainsi, ne sont pas considérés comme absents les maîtres qui ont une justification, qui ne sont pas présents à cause de problèmes familiaux (enfant malade, décès, etc.) ou parce qu'ils sont convoqués officiellement pendant les heures de cours par l'administration. Selon les personnes interrogées, les enseignants ont des droits : le droit de s'absenter pour des raisons familiales, le droit de se former pendant les heures de cours, le droit de bénéficier de l'ensemble de leur vacance, etc. La question des droits des enfants à recevoir des cours a aussi été évoquée, par le médiateur, pour contrebalancer ces propos.

En ce qui concerne la pluri-activité des enseignants, les personnes présentes ont reconnu qu'elle existait et que les femmes la pratiquaient allégrement : elles font notamment du commerce ce qui peut avoir des effets néfastes sur l'enseignement. Elles vont délaissé leur cours pour pratiquer leur commerce, pour s'occuper de ses affaires.

L'enseignante de l'école publique affirme que dans son établissement la suppléance atteint 11 à 12 personnes pour 7 classes, ce qui est très important. Le fort taux de suppléance en ville est dû au rapprochement de conjoint, autorisé par les textes. Si la majorité des enseignants pense que le rapprochement de conjoint est normal puisque légitimé par les textes, un autre affirme qu'il est parfois abusif. Les suppléants pourraient venir résoudre le problème des classes à double flux mais des difficultés apparaissent alors notamment en ce qui concerne le manque de bâtiment, les questions de prime des enseignants dans ce type de classe et d'autorité des titulaires.

Au niveau de la progression des enseignants, tous sont unanimes pour dire que les inspections sont peu fréquentes. Ainsi, la maîtresse de l'école publique n'a jamais été inspectée depuis huit ans qu'elle est titularisée. Dans le privé c'est la même chose, les conseillers pédagogiques viennent rarement, les plus présents sont les CP stagiaires qui doivent passer leurs examens. Pour ce qui est de la formation

continue, des recyclages existent- cette année, les enseignants des classes de CP et de CE en ont bénéficié pendant deux jours- mais ils sont insuffisants.

Les enseignants critiquent le manque de démocratie dans l'administration . Tout reproche fait au fonctionnement de l'institution peut avoir des répercussions sur l'avancement, les mutations, etc. Ainsi, les choses n'évoluent pas parce que les instituteurs ont peur des conséquences. D'un autre côté, tous les enseignants du privé affirment vouloir intégrer le public pour une question de salaire d'abord, de sécurité mais aussi parce que le travail est moins contraignant (il n'y a pas d'heures supplémentaires obligatoires, les exigences sont moindres, etc.). Les critiques des instituteurs faites au système privé représentent en fait ce qui est considérés comme un avantage pour la demande d'éducation : les enfants entrent plus tôt à l'école mais cela pose des problèmes au niveau de la maturité, il n'y a pas de sélection à l'entrée alors que de bons résultats sont exigés par le fondateur, les directeurs et les familles sont trop exigeantes. Parallèlement, toutes les personnes du groupe de travail ont assuré qu'ils n'étaient pas enseignants par conviction et qu'ils échangeraient volontiers leur place pour un quelconque travail de bureau c'est peut-être la raison pour laquelle l'absentéisme, le retard, la pluriactivité sont si importants dans le milieu enseignant et qu'il n'a pas un dynamisme de changement du système.

Le PDDEB

Il s'agissait là de recueillir les perceptions du personnel enseignant sur le PDDEB, ceux qui sont en contact avec les élèves, les parents et la réalité du terrain. Le but espéré de la thématique choisie était de déterminer les sources d'information des instituteurs sur le PDDEB et leur point de vue sur les réformes qu'il suscite. Mais dès le départ, les maîtres ont affirmé qu'il ne connaissait rien du plan décennal, qu'il n'en avait que très peu entendu parlé et qu'ils ne pouvaient donc pas donner leur avis dessus puisqu'ils n'avaient pas en main les éléments nécessaires pour juger. Or, le directeur de l'école publique avait distribué les plaquettes du PDDEB mais l'institutrice présente affirme ne pas avoir eu le temps de le lire. Il faut dire aussi qu'une des fiches techniques, distribuées à toutes les personnes interrogées lors de l'enquête, étaient un exposé et une analyse critique du plan. Les enseignants ne paraissent pas, de prime abord, se sentir très concernés par les réformes du MEBA.

Étant donné la méconnaissance des instituteurs présents, l'atelier s'est alors davantage tourné vers les orientations que les enseignants jugent nécessaires pour améliorer l'éducation de base puis vers un exposé expliquant le contenu du PDDEB. Cette méconnaissance pose vraiment la question de l'implication des acteurs dans la réforme mise en place, c'est d'ailleurs ce qui a été dit dans le groupe D.

Pour les personnes présentes, il s'est agi d'énumérer les mesures à prendre selon eux pour le développement du système éducatif de base. Plusieurs mesures ont été préconisées :

la hausse tant quantitative que qualitative du niveau de l'éducation

une augmentation des contrôles et des inspections

« un village, une école »

le soutien de la scolarisation des filles

la sensibilisation des parents pour la scolarisation des enfants

la valorisation de la profession enseignante

l'implication des collectivités locales

la dotation en matériel

Thierry Lairez a donc exposé ensuite les neuf choix stratégiques et les objectifs spécifiques. On y retrouve d'ailleurs quasiment toutes les recommandations des enseignants. Les partenaires techniques et financiers se sont engagés à financer le plan ce qui veut dire que le développement de l'éducation de base ne devrait plus être un problème de moyen- ce qui ne signifie pas qu'il n'y aura pas de problème de mise en œuvre des moyens, tout dépendra donc des acteurs de l'éducation.

Pour Thierry Lairez, le mot important du plan décennal est la décentralisation. La gestion de l'éducation de base va dépendre des communes et des provinces. Les ressources devraient donc être déconcentrées et le statut des enseignants ne sera plus à terme un statut de type fonctionnaire. Il sera contractualisé. La décentralisation va entraîner une restructuration du MEBA qui va être départi de toute une partie de ses fonctions (gestion des carrières, du personnel, etc.). Il va alors se recentrer sur des fonctions de conception et de pilotage. L'État sera garant du contenu de la qualité des contenus, de la cohérence du système.

Étant donné la méconnaissance des enseignants concernant le PDDEB, l'atelier de groupe a confirmé qu'il y avait un réel problème de communication important entre le MEBA et sa base.

Groupe B

La diversité de l'offre d'éducation

Appréciation de la diversité de l'offre éducative

Selon les membres du groupe B, la diversité de l'offre éducative comporte des avantages mais aussi des inconvénients pour le système éducatif :

Avantages

La diversité de l'offre éducative présente quelques avantages en ce sens qu'elle permet le rapprochement de l'école à la famille donnant ainsi une aisance aux enfants de se rendre à l'école à travers la réduction de la distance à parcourir.

Elle augmente aussi la possibilité et le choix des parents à scolariser leurs enfants. On note entre autres l'amélioration des résultats scolaires soutenus par une forte concurrence.

Inconvénients

Dans les zones périurbaines, de façon globale, la population a un pouvoir d'achat très faible et environ 95% de la population vit dans une extrême pauvreté.

Dans cette diversité du paysage scolaire, les écoles publiques sont presque inexistantes (peu d'écoles publiques et non normalisées). Cela pose un problème d'accès des enfants à l'école car au regard des coûts élevés des écoles privées, nombre d'enfants sont obligés de parcourir de longues distances pour rejoindre des écoles publiques et donc sont obligés de rester à l'école à midi sans manger ; ce qui n'est pas sans inconvénients sur la santé et le rendement des élèves.

A ce titre, la suppression des cantines scolaires dans les grands centres urbains a fortement été déplorée.

L'Etat est peu visible dans les zones périurbaines avec une forte concentration de la population à tel point que sa position a été paradoxale au regard du PDDEB.

Il a été souligné entre autres inconvénients, le fait que les privés font prioritairement de l'éducation leur objet de « commerce » et pour cela, il est exigé/demandé aux enfants de fournir plus d'effort qu'ils ne peuvent et parfois au prix de la « chicotte ».

Complémentarité

La diversité de l'offre éducative a été appréciée comme un élément de complémentarité entre les écoles publiques et privées pour l'atteinte d'un des objectifs visés par le PDDEB d'amener le taux de scolarisation de 40,90 à 70% d'ici l'an 2009.

Concurrence

Dans cette diversité de l'offre éducative, on observe une concurrence entre les écoles privées et publiques et entre les écoles privées elles-mêmes.

Au niveau des infrastructures, les privées disposent d'infrastructures et d'équipements de meilleure qualité ; aussi offrent la plupart les meilleurs salaires.

Les privées, soutenues par une logique commerciale très poussée ont une vision à court terme de l'éducation de l'enfant, recherchent dans la plupart des cas à faire du 100%, à « arracher » les meilleurs élèves du public pour attirer les parents sans une garantie du post primaire pour les enfants qui relâchent au niveau du secondaire. Certains privés font du « dumping » au risque de ne pas pouvoir payer les enseignants.

Appréciation de la relation entre les types d'écoles et la qualité de l'éducation

| Public | Privé |
|--|--|
| -enseignants mieux formés | -enseignants de mieux en mieux formés car venant maintenant de l'ENEP |
| -effectifs pléthoriques | -effectifs moins pléthoriques |
| -troubles / grèves | -moins de grèves car sanction des enseignants grévistes |
| -publique cible (parents) très démunis | -parents d'élèves plus nantis |
| -pas de suivi des élèves à la maison (parents analphabète majorité) | -meilleurs suivis par les parents eux-mêmes ou les répétiteurs engagés par les parents |
| -manque de matériel didactique | -Existence de matériels didactiques |
| -enseignants non motivés | -Motivation de 2000FCFA /élève admis au CEPE et 5000 FCFA/élève admis à l'entrée en 6è par certains fondateurs |
| -niveau socioprofessionnel (enfants ne parlant pas français avant l'école) | -Certains enfants parlent le français avant l'école |
| -Etc. | -Etc. |

De façon globale, on assiste à un dénigrement de l'école publique sans une base équitable de comparaison. Ainsi, le tableau ci-dessus montre que les écoles publiques doivent être appréciées avec plus d'indulgence si certaines conditions ne sont pas réunies.

L'école privée est-elle garante de la qualité de l'éducation ?

Pour cette appréciation, les membres du groupe B ont estimé que l'école privée dans certains cas est garante de la qualité de l'éducation et dans d'autres ne l'est pas.

Force est de constater que les privés, pour maintenir et accroître leurs clientèles, développent des initiatives pour motiver les enseignants et les parents.

Ainsi il n'est pas rare de voir accorder des primes aux enseignants sur chaque succès ; de même des tests de recrutement sont organisés pour filtrer et sélectionner les meilleurs élèves.

Aussi, les écoles privées de plus en plus recrutent leurs enseignants dans les ENEP et les perturbations des cours par les grèves ne sont pas tolérées. Tous ces facteurs favorisent la promotion de la qualité de l'éducation.

Mais l'arbre ne doit pas cacher la forêt. En effet, les écoles privées ne sont pas forcément garantes de la qualité de l'éducation car certaines écoles privées autorisent des redoublements multiples tant que les parents peuvent payer la scolarité.

Certaines écoles privées (privée classique et quelques écoles franco-arabe) sont considérées comme des « dépotoirs » car il n'est pas rare d'entendre certains parents dire « si tu ne réussis pas je vais t'inscrire à l'école franco-arabe ou à telle école privée ».

D'autres par contre continuent de recruter des enseignants non qualifiés pour leur offrir des « maigres » salaires dans de conditions de travail très déplorables.

Quelle harmonisation entre les types d'écoles ?

Une harmonisation sera plus aisée entre les écoles publiques classiques et celles privées classiques tant au niveau des horaires et du contenu. Par contre le groupe a estimé qu'une harmonisation serait plus difficile entre les écoles classiques (privées et publiques) et les écoles franco arabe.

En effet, le groupe a souligné la difficultés pour les enseignants d'exécuter entièrement le programme classique en français et si à cela il faut ajouter une autre langue (arabe), cela risque de complexifier le travail des enseignants.

Aussi, il se pose la question du post-primaire. Y aura-t-il un enseignement secondaire bilingue (arabe/français) pour les élèves qui seront issus des écoles franco-arabe ou une quelconque harmonisation du secondaire ? A ce niveau, la réflexion reste toujours ouverte.

Appréciation du plan Décennal de Développement de l'Education de Base (PDDEB)

Pour les membres du groupe B, l'Homme doit être au centre de tout développement ; c'est-à-dire que pour toute action de développement, il faut viser l'amélioration du niveau de vie des populations à travers la satisfaction de leurs besoins élémentaires.

Ainsi, l'augmentation de la part du privé dans l'éducation de base de 10 à 20% sera positivement appréciée si toute fois des actions sont développées pour l'accroissement des revenus des populations pour leur permettre de scolariser leurs enfants dans les privés.

Si non si on ne prend garde cette politique risque d'être discriminatoire et créer ainsi des inégalités car elle ne fera qu'augmenter la chance des plus riches de scolariser leurs enfants.

La diversité de l'offre éducative, même si elle présente des avantages comme le rapprochement de l'école à la famille, l'amélioration des résultats scolaires pour la plus part pose néanmoins le problème

de l'équité de l'éducation des enfants car cette diversité du paysage scolaire n'est pas à la portée de la grande majorité de la population qui vit dans une très grande précarité.

Peut-on alors dire que cette diversité de l'offre éducative donne un plus grand choix aux familles quand le choix lui-même comporte un facteur limitant qui est le coût de l'éducation ?

La demande d'éducation

Le problème financier du coût de la scolarisation

Bien qu'étant à Ouagadougou, le manque de moyens financiers pour faire face aux coûts de la scolarisation touche de nombreuses familles. Dans les zones périphériques notamment se pose un réel problème de pauvreté, et qui semble s'accroître.

Les difficultés concernent aussi bien le paiement des frais de scolarité que le coût éventuel du transport, l'alimentation des enfants, etc.

Les cas les plus problématiques aboutissent à de véritables « cas sociaux » ; cela concerne notamment les enfants orphelins, parfois les enfants en situation de confiage.

Le suivi de la scolarité des enfants

Le point fort qui ressort des discussions est le constat d'une implication croissante des mères, qui porte aussi de plus en plus sur les aspects financiers.

Une raison évoquée tiendrait au fait que les hommes se heurtent à un problème de manque de temps, en raison d'un fréquent (et croissant) éloignement du lieu de travail ; il a aussi été dit que les hommes feraient face à des difficultés croissantes pour subvenir aux besoins vitaux de la famille. Mais il semble surtout que les femmes montrent une prise de conscience croissante de l'intérêt de la scolarisation pour leurs enfants, notamment de la part des femmes analphabètes, et que cela se traduit par une autre gestion de leurs ressources.

Le problème de « l'absence du père » a été clairement mis en avant, conjugué à un manque de communication, de dialogue entre les conjoints, entre les hommes et les femmes. Cette situation participerait à un accroissement des problèmes familiaux, qui peuvent ensuite se répercuter sur la scolarisation des enfants.

Cette plus forte implication des femmes se retrouve aussi dans les APE : mais si elles sont plus présentes aux réunions, il demeure rare qu'elles accèdent aux postes de responsabilité (notamment comme membre du bureau).

Les discutants conviennent qu'il vaudrait mieux redynamiser les APE, via notamment un renforcement de la participation des femmes, plutôt que de créer des AME qui risquent d'induire une situation de concurrence...

Un autre aspect qui est nettement ressorti concerne le problème de l'analphabétisme des parents qui affecte la communication entre l'école (directeurs et enseignants) et les familles, ainsi que le fonctionnement des APE (par manque de formation des parents). Reste à savoir comment y pallier, quel type d'action mener auprès des parents...

Les discutants ont enfin évoqué des situations de « désintéressement », de « fuite de responsabilité » des parents vis à vis du déroulement de la scolarité de leurs enfants.

Par ailleurs, pour certains parents, l'école jouerait en partie un rôle de « garderie » : craignant de voir des enfants en échec scolaire rester ensuite seuls à la maison ou se retrouver dans la rue, des parents cherchent à maintenir le plus longtemps possible leurs enfants dans le système scolaire, moyennant

des redoublements et des changements d'école ; la recherche d'écoles privées ayant une cantine pour le midi procède aussi de cette logique.

Groupe C

Homme, femme : profession enseignante

Représentation du métier

Pour les enseignants présents à la rencontre, être instituteur, c'est avant tout être éducateur : « pour tout enseignant, même si tu n'as pas la vocation, le fait que tu sois venu dans le métier, il y a une conscience qui naît en toi qui te place en responsable de l'échec ou de la réussite de l'enfant ». Pour certains, dès qu'on intègre le métier, on finit par s'y intéresser et c'est ce qui pousse à persévérer. Mais les instituteurs affirment qu'il existe des maîtres qui ont intégré le métier par contrainte afin d'éviter le chômage.

L'idée selon laquelle l'enseignant est responsable de la réussite ou de l'échec d'un enfant est perceptible à travers les propos des différents intervenants : « le sort d'un élève est lié à ce que fait l'enseignant et aucun n'enseignant n'aimerait voir son ancien élève traîné dans la rue ».

Il ressort des entretiens que les rapports interpersonnels sont bons et les enseignants des deux sexes n'ont pas de problème à cohabiter. Les femmes ne sont pas exclusivement cantonnées à l'encadrement des plus jeunes, elles sont affectées dans les grandes classes comme les hommes notamment au public. Toutefois un directeur d'une école privée en reconnaissant la détermination et la motivation des femmes émet quand même de réserves sur la capacité des institutrices à tenir de grandes classes. Il pense qu'il faut normalement les limiter au cours élémentaire et s'abstenir de les placer au cours moyen où le travail est plus intense. Au regard de ses expériences antérieures, il déclare que ces femmes peuvent s'absenter parfois plus de quatre jours, ce qui pour lui est énorme. Selon les institutrices présentes, l'absentéisme des femmes est une réalité dans les écoles ; elles ne le démentent donc pas. Mais, elles déclarent que ces femmes s'absentent le plus souvent pour des raisons familiales : Maladie de l'enfant ou du mari etc. Cet avis n'est pas partagé par tous les instituteurs qui soulignent que les femmes sont constamment indisposées, et il n'y a aucune explication à cela.

Vie familiale et le métier enseignant

Selon les institutrices présentes, il est très difficile pour une femme de concilier le métier et la vie familiale surtout si le mari n'est pas compréhensif. C'est le cas d'une institutrice qui avait 73 élèves dans sa classe l'année dernière ce qui lui donne un minimum de 146 devoirs à corriger par jour (alors qu'elle était en examen) sans compter le temps mis pour les préparations du cours. Hormis ce calendrier déjà chargé, elle doit tout particulièrement s'occuper de son foyer en accord avec son statut social : « ce n'est pas facile mais on arrive à jongler. Les institutrices s'absentent principalement pour leur rôle de femme, les autres aspects sont minimes » déclare-t-elle.

Les intervenants ont a priori lié la pluriactivité (pouvant entraîner l'absentéisme) à « la misère que vivent les enseignants ». Certains instituteurs pensent que les femmes s'absentent plus que les hommes. Pour eux, les hommes sont plus motivés car leur vie est étroitement liée à leur carrière. Ils n'ont donc aucun intérêt à être négligents. Ils estiment que quand un instituteur ne fournit pas de bons résultats, il peut être révoqué notamment dans le privé ce qui n'est pas le cas pour une femme : « la femme peut s'absenter comme elle veut mais l'homme ne peut oser faire cela » déclare un instituteur.

Il ressort à travers les discours que les femmes s'absentent ou viennent souvent en retard pour leur rôle de mère mais il n'est pas établi qu'elles sont moins régulières que les hommes en cours et encore moins, moins efficaces.

Dans la mesure où les salaires sont bas, les maîtres déclarent être contraints de développer des activités extra scolaires pour survivre. Un salaire de 20 000 FCFA par mois est de toute évidence inférieur au niveau de vie ouagalais. C'est ce qui conduit certains à donner des cours à domicile qui peuvent être néfastes pour la santé du maître et la qualité du travail en classe. Selon le personnel enseignant présent, les cours à domicile peuvent être payés 1000 ou 2 000 FCFA par heure pour les plus nantis mais le tarif peut être revu à la baisse pour les familles les plus démunies. Certains instituteurs acceptent quand même des sommes dérisoires pour aider des parents qui n'ont pas suffisamment de ressources financières.

Il faut remarquer que la situation salariale des maîtres dépend aussi des écoles. Un directeur d'une école privée laïque en zone lotie pense que les enseignants de son école sont relativement mieux payés par rapport à leurs collègues d'autres établissements privés de la place où les instituteurs n'ont pas un salaire de base.

Selon les participants, il existe également une variation dans le statut des maîtres en fonction du type d'établissement. Au privé, les maîtres sont essentiellement des agents contractuels. En tant que tel, ils ne sont pas rémunérés pendant les vacances et ne sont non plus déclarés à la caisse.

Mais, il faut cependant noter que dans quelques rares écoles privées, les enseignants signent un contrat à durée indéterminée avec leurs établissements et sont couverts par la sécurité sociale au même titre que leurs collègues du public. Pour les enseignants des établissements publics présents, les statuts des instituteurs sont plutôt hétérogènes. Il existe des enseignants permanents qui peuvent être assimilés aux fonctionnaires de l'Etat et des contractuels qui n'ont pas un statut clair. Les maîtres eux-mêmes ne savent pas trop à quoi cela correspond réellement dans la mesure où l'inspection ne donne jamais une explication précise là dessus. Selon les instituteurs, les syndicats et le gouvernement ne tiennent pas le même langage au sujet des textes : « ce statut est plus que bizarre » estime le personnel enseignant.

Il existe également des textes pour les avancements des enseignants du public mais les maîtres déplorent la lenteur administrative. Les avancements s'appuient sur le principe selon lequel l'agent qui a servi l'Etat pendant deux ans, mérite encouragement et récompense. L'avancement selon le personnel enseignant présent est automatique tandis que le reclassement des maîtres est conditionné par la réussite en un test.

La scolarisation des filles

Il ressort des discussions que la scolarisation des filles est une bonne chose, car elle est la base pour d'autres activités. Les enseignants pensent qu'il est nécessaire de donner la même chance à tous les enfants sans discrimination afin de leur permettre d'avoir une ouverture sur le monde. L'éducation apparaît pour certains comme un droit de l'enfant et donc une obligation pour les parents de scolariser leurs filles.

Selon le personnel enseignant, il existe des discriminations sexuelles en matière de scolarisation mais cela se voit rarement en ville. A Diapaga où une institutrice avait servi, les parents pouvaient interrompre la scolarité de leurs filles pour les donner en mariage. Dans la même localité, elle a pu observer des attitudes discriminatoires à l'endroit des aînées, sollicitées pour les tâches ménagères alors que les cadettes sont libres de fréquenter l'école.

Il apparaît à travers les entretiens qu'à Ouagadougou, la scolarisation de la fille est quasiment admise par l'ensemble des parents. Un enseignant a pu constater durant ces trois dernières années que le nombre de filles dans son école a dépassé celui des garçons notamment du CP1 au CE1. Mais l'idée selon laquelle une femme instruite profite plus à son mari qu'à sa famille est encore présente dans les esprits.

La formation des enseignants

Pour la durée de formation, les avis du personnel enseignant présent sont partagés. Une institutrice pense que le BEPC en plus de deux ans de formation (une année pour la théorie et une année de stage pratique) est insuffisant. Elle pense qu'une année de formation pratique, ne suffit pas à l'enseignant de maîtriser toutes les péripéties de la pédagogie. Il lui faut, selon elle, deux ou trois ans normalement. Elle pense que la tendance actuelle à la réduction de la durée de formation est une question économique car il n'est pas établi que cela aide vraiment l'enseignant. Mais le directeur d'une école privée pense au contraire que les deux années de formation sont largement suffisantes. Il estime qu'un maître qui possède des talents n'a plus besoin d'être formé sur une période aussi longue. Au début de sa carrière, celui-ci affirme n'avoir reçu qu'un encadrement pédagogique de quinze jours de la part ses inspecteurs : « après cela, nous avons été largués sur le terrain et je n'ai plus jamais eu de formation quelconque ». Il pense que le reste du travail dépend de la capacité de l'enseignant à se former sur le tas, de sa participation aux GAP, de sa motivation, etc. Une telle approche est utile, selon lui, car elle permet d'éviter le mimétisme méthodologique qui réduit à néant les apports personnels. Les maîtres ont tendance à appliquer machinalement les procédures sans trop savoir pourquoi. En écourtant la durée de formation cela pourrait obliger les enseignants à faire preuve de maturité intellectuelle en complétant la méthodologie apprise à partir des recherches individuelles. Pour lui, en matière de pédagogie, c'est l'effort et la motivation qui comptent et non l'application d'une méthodologie préétablie.

Le fort taux de suppléance à Ouagadougou

Certains enseignants pensent que les maîtres sont nombreux à Ouagadougou mais qu'il n'est pas normal de raisonner le problème en terme de sureffectif. Une institutrice dit avoir connaissance d'établissements publics de la capitale qui souffrent de pénurie d'enseignants. Elle pense que le manque d'enseignants dans les provinces du pays par rapport à Ouagadougou, est la faute du ministère qui n'a pas un texte clair en matière d'affectations des instituteurs : « ceux qui ont des relations restent toujours à Ouagadougou alors que d'autres font plusieurs années en brousse sans qu'on ne songe à leur affectation. Dès fois tu déposes un dossier d'affectation, l'inspecteur lui-même soustrait cela ; ça ne passe jamais ».

Une vue des participants sur les écoles franco-arabe :

Les établissements franco-arabe sont perçus par les intervenants comme des écoles qui véhiculent l'extrémisme islamique. L'association des musulmans du Burkina apprend à ses adeptes de dire « A Salam Alékoum ». « Pourquoi ne pas le dire dans les langues locales » ? Se demande une institutrice. Elle constate par la suite qu'il s'agit là d'une autre forme d'acculturation. L'enseignement dans ces types d'école est trop contraignant ce qui fait qu'en grandissant, l'enfant préfère « la vie » et remet donc en cause tout ce qu'il a appris. Certains établissent une forte corrélation entre les petits voleurs sur les trottoirs et les élèves des écoles coraniques ou franco-arabe. Ces enfants sont souvent maltraités et dès qu'ils ont la moindre occasion ils veulent mener la vie comme bon leur semble.

Pour le personnel enseignant présent, les élèves des écoles franco-arabe n'ont pas les mêmes bagages intellectuels que ceux de l'école classique française. Au-delà des connotations, les intervenants pensent que les écoles franco-arabe et coraniques font quasiment les mêmes choses et éduquent les enfants dans la même optique religieuse. De l'avis des enseignants, l'école franco-arabe initie les enfants au « par cœur » et ne les amène pas à un véritable travail de réflexion. Pour eux, les enfants issus de telles écoles n'ont pas les mêmes chances que les autres pour être compétitifs sur le marché de l'emploi.

Le fonctionnement matériel et institutionnel

Les problèmes matériels

État des locaux, eau, électricité, latrines etc.

Les différents intervenants ont déploré l'état d'ensemble des locaux de leur école respective. Pour une institutrice, l'état délabré des salles de classe de son école ne donne même pas envie de travailler. Elle enseigne dans un établissement où le mur des locaux est entièrement déteint, les plafonds enlevés et la clôture délabrée. Dans cette même école, les populations riveraines ont transformé les abords des classes en latrines (il faut chaque matin dégager ces déjections humaines avec tous les risques que cela comporte pour la santé), les chauves-souris et les alouettes perturbent sans cesse le cours par leur bruit. Ces petites bêtes rejettent par ailleurs leurs déchets fécaux ou urinaires et salissent les effets de l'enseignant. Le manque d'électricité est aussi évoqué et constitue pour des écoles qui en avaient un handicap au bon déroulement des cours. Du fait de l'état défectueux des locaux, certaines salles de classes goûtent et les élèves cherchent vainement où se placer quand il pleut. Il faut aussi compter avec les intempéries comme la poussière et la chaleur.

Le petit mobilier

Pour une institutrice, le manque de petits mobiliers comme les tables bancs et les armoires est moins un problème de pénurie qu'une question de gestion. Les matériels sont là mais il n'est pas question de les distribuer tant que l'ordre n'est pas donné. Le cas s'est produit à Diapaga où, la directrice provinciale de l'enseignement de base et de l'alphabétisation logeait dans l'enceinte même de l'école. Tandis que les classes du dit établissement manquaient cruellement d'armoires, la directrice déclare n'avoir pas reçu d'autorisation de les distribuer, pourtant les armoires sont stockées dans un magasin.

Un directeur affirme être surpris de constater que le plan de construction des salles de classe ne prévoit même pas de place pour des armoires. Ainsi, « l'État promet et cela ne vient jamais ». Il est assez critique vis à vis des responsables de l'éducation qui passent à côté des textes qu'ils ont eux-mêmes pris soin de mettre en place. Ces mêmes personnes conçoivent les manuels scolaires sans consulter les maîtres: « les responsables à charge de l'éducation sont les premiers à bafouer les textes qu'ils ont eux-mêmes élaborés. Ils sont là-bas au ministère se disant inspecteurs et conseillers. Ils n'associent jamais les enseignants dans la conception des manuels. Ils élaborent des poèmes plats ». Il cite en exemple le livre du CPI où il est indiqué « Zagré a un livre et un sabre ». Pendant que dans les classes les enseignants combattent les jeux dangereux, le règlement intérieur stipule clairement que chaque élève n'apportera à l'école que les matériels nécessaires pour la classe et par conséquent les couteaux et les objets tranchants sont prohibés, les écrivains du ministère croient donner un exemple assez édifiant en associant à la personne de Zagré, un sabre et un livre. Selon le directeur, le livre, sur illustration est tellement petit, à peine visible et le sabre est mis en exergue. Que « cherche le sabre chez Zagré ? » Se demande-t-il ?

Tous les participants ont fait la même lecture du problème d'informations inappropriées que véhiculent certains documents. Certains manuels sont donc mal conçus notamment le livre d'histoire du CM2 qui véhicule de fausses informations au niveau des dates. Ils regrettent de ne pas pouvoir porter des critiques sur le contenu des documents. Toute critique de la part d'un instituteur peut lui valoir une affectation à des fins punitives aux tréfonds du Burkina. Ce qui est incompréhensible pour eux c'est que les chercheurs en la matière, même conscients du problème préfèrent se taire.

Selon les membres du groupe C, les instituteurs font l'objet d'agressions de la part des familles quand un enfant vient de perdre un document ou quand le parent est convoqué. Incontestablement qu'il existe une crise de confiance entre famille et école qui selon les enseignants est née de fausses nouvelles que donne l'Etat à travers les images télévisuelles. Pour les enseignants présents, ces informations font état des dotations des écoles en matériels scolaires. Les parents sans investigation pensent de facto que

leur école est concernée alors que les fournitures sont convoyées dans les établissements des provinces. C'est ainsi que les enseignants ont perdu leur crédibilité face aux parents qui les soupçonnent de détournement de manuels scolaires. Le comble selon un directeur est que le gouvernement donne les manuels aux élèves nécessiteux et « passe dessous la table » pour les récupérer. C'était une année où il avait accompagné ses élèves à la maison des jeunes sur la base d'une liste qui lui a été demandée. A la fin des cérémonies, il fut interpellé par un responsable, se réclamant de l'Action Sociale qui l'oblige à remettre tous les matériels obtenus afin de refaire une nouvelle liste avec la prétention de renvoyer à plus tard, les matériels dans les écoles concernées. C'est ainsi que les matériels d'autres établissements ont été récupérés. Mais le directeur qui a trouvé illogique la procédure, est rentré avec le matériel malgré les menaces. Dans le même ordre d'idée, les enseignants ont critiqué les séances de dons de fournitures scolaires organisées par le président ou par le maire central de Ouagadougou sur les antennes de la télévision. Pour eux, cette bonne action comporte des biais à la base en procédant par sélection d'élèves alors que les enfants nécessiteux font légions.

Cette crise de confiance entre l'école et les enseignants, joue sur la qualité du travail. Il est donc nécessaire de corriger les rapports afin de renforcer le partenariat famille-école.

Les petits matériels pédagogiques : craie, cahiers, livres, compendiums scientifiques etc.

Selon le personnel enseignant, les petits matériels pédagogiques manquent le plus souvent dans tous les établissements. Les dotations de l'inspection sont en déca des besoins, les APE sont inactives et n'arrivent pas à payer le nécessaire pour le travail. Seule une école privée arrive à couvrir les besoins à partir de ses propres frais et vient même en appui à l'inspection de la zone pour divers services.

Quant aux compendiums métriques et scientifiques, le directeur de l'école privé présent souligne que son école dispose quasiment de tous ces instruments et en bon état : l'équerre, balance, poids etc. En revanche, pour les institutrices de l'école publique, ces matériels sont plutôt vétustes, délabrés, inadaptés et souvent fabriqués localement. Ce qui a des incidences sur la qualité du travail car une balance désaxée, ne permet pas une réalisation conséquente du cours sur le poids brut, le poids net et la tare. Or un cours mal fait discrédite le maître.

Cadre environnemental : la situation de l'école, les pollutions matérielles, les ordures, les bruits etc.

Il ressort des entretiens que les domaines des écoles trop exigus et ne permettent pas aux enfants de s'épanouir pleinement. Les quatre écoles publiques (regroupée en une même cours de récréation) dans la zone lotie ont de la peine à contenir un effectif de près de 2000 élèves. Avec le nouveau forage, le domaine s'est considérablement amenuisé. Les maîtres ayant les examens professionnels ont prioritairement accès au terrain de sport alors que les autres élèves doivent attendre ou se débrouiller. Dans une école privée laïque de la même zone, le problème se pose avec acuité et les enfants n'ont quasiment d'espace pour les jeux.

La situation géographique des établissements pose aussi problème. Les enseignants présents pensent que la construction des buvettes et des kiosques autour des établissements constitue une source supplémentaire d'insécurité pour les enfants notamment lors qu'ils sont mal faits. Une institutrice cite le cas d'un élève grièvement blessé par une lame de tôle d'une buvette soulevée par un vent violent. L'enfant a été hospitalisé et l'affaire est restée sans suite, parce que la buvette a été autorisée par une personnalité politique. Les enseignants interviewés parlent à ce propos du laxisme de l'Etat en autorisant la construction de bâtiments scolaires n'obéissant pas à des normes conventionnelles. Selon les normes « tout bâtiment scolaire devrait être orienté Est-Ouest par rapport aux vents. Les portes et les fenêtres, Nord-Sud ». Or toutes ces conditions ne sont pas remplies mais le gouvernement apparemment ne se prononce pas.

En zone non lotie, par manque d'espace pour étaler une clôture, les écoles ne se ferment donc pas. Circulent alors qui veut y compris les fous avec tous les risques que cela comporte. Pour un instituteur

dans une école privée en zone non lotie, toute possibilité d'agrandir le domaine de son établissement se heurte à la résistance des riverains. L'école ne sait alors que faire.

Les problèmes institutionnels

Relation entre les autorités administratives et les enseignants

Il ressort des discussions que les maîtres du privé comme ceux du public participent aux séances de formation pédagogique telle que le GAP (groupe d'animation pédagogique) où les enseignants se regroupent pour échanger, les conférences pédagogiques, les visites de classe, la formation à distance des directeurs. Tous les instituteurs reconnaissent l'utilité de telles formations dans leur pratique pédagogique. Toutefois, ils critiquent les visites des écoles plutôt rares des inspecteurs et des conseillers pédagogiques. Ils ont le sentiment que l'administration est trop éloignée des écoles. Certains instituteurs fustigent aussi l'indiscrétion de la hiérarchie qui dévoile les lacunes des enseignants sans raison valable au lieu de les aider. Mais quant aux rapports entre les instituteurs et les directeurs, il n'y a quasiment pas de difficultés. Pour les instituteurs, les directeurs d'école sont plus accessibles et donnent des conseils pratiques.

Les conditions de recrutement des maîtres

Il ressort des entretiens que le recrutement du personnel enseignant du privé relève en principe des prérogatives de la direction de l'enseignement privé du ministère. Mais afin d'éviter le favoritisme dans la sélection, les établissements ont donc décidé d'assumer le recrutement de leurs propres personnels. La direction au lieu de donner la chance à tous les candidats, en s'appuyant sur des critères de compétence, se fourvoie dans des considérations purement subjectives pour choisir des personnes qui ne sont pas à la hauteur de leur tâche ce qui peut être préjudiciable à la qualité de l'enseignement. En général, les personnes retenues par le ministère sont des recalées des concours professionnels. Or selon un directeur, si ces malheureux candidats n'ont pas été reçus aux concours c'est parce qu'ils n'ont rien dans la tête. Il est donc inadmissible de les intégrer dans l'enseignement. Par ailleurs, on peut noter que le recrutement des maîtres par les écoles elles-mêmes est aussi relationnel mais tient énormément compte de la compétence du postulant comme critère fondamental.

Actuellement, il existe une nouvelle forme de recrutement dans les établissements publics que l'Etat a tendance à encourager. Le titulaire du BEPC a la possibilité de se former à l'Ecole Nationale des Enseignants du Primaire à ses propres frais. L'Etat s'engage alors à l'employer dans les limites de ses possibilités. Pour être instituteur, le BEPC comme diplôme de base est exigé tant dans les établissements publics que privé.

Remarques de conclusion

Les principales revendications des enseignants ayant travaillé dans le groupe C peuvent se résumer de la façon suivante :

- que le ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation organise des séminaires, à l'instar du ministère de la santé lesquels séminaires, selon les intervenants, donnent droit aux perdiem ;
- que la situation de l'enseignant soit améliorée (notamment la révision à la hausse des salaires) et que « les responsables en charge de l'éducation au Burkina Faso prennent leurs responsabilités » ;
- qu'il ait davantage de volonté politique pour résoudre les problèmes de l'école à Ouagadougou et dans le reste du pays ;

- que les enseignants aient plus de liberté d'expression et qu'ils soient associés aux prises de décisions et à l'élaboration des manuels scolaires.

Groupe D

La santé et l'école

Tout d'abord, le groupe s'est accordé sur les définitions de la santé selon l'OMS c'est à dire un bien être physique et mental et de l'école en tant que lieu d'éducation formelle primaire et secondaire.

La santé à l'école

La santé des élèves

Les cas de maladies des élèves ont été énumérés par le personnel enseignant :

- les problèmes gastriques surtout
- les crises de paludisme (les instituteurs constatent que les enfants ont de la fièvre)
- la teigne
- la méningite et autres maladies épidémiques
- la dermatose
- la leishmaniose

Dans les classes il y a un cahier de santé, si un élève est malade, l'enseignant écrit son nom et l'envoie dans un système de santé proche où ils s'occupent de lui. Il ne paie pas alors les frais de consultation. S'il y a une ordonnance, elle est agrafée au cahier de santé de l'élève. Il y a une ligne observation où tout est consigné. Ce système est général, en ville comme en brousse ; dans le privé comme dans le public. Si l'enfant ne passe pas par l'école, les parents sont encouragés à venir chercher le cahier car il permet une prise en charge partielle (la consultation est gratuite, mais non le traitement).

Il y a une pharmacie à l'école : chaque enfant paie 100F pour approvisionner la boîte, mais cette pratique n'existe pas partout. L'école Bangré a une pharmacie dont les produits sont achetés par l'école. Les enseignants recommandent que chaque école ait sa trousse de pharmacie et que l'APE contribue à l'achat.

Il y a une tentative de sensibilisation des parents par les instituteurs : pour les maladies communes à une fratrie, pour les problèmes d'hygiène, les parents sont convoqués mais ils ne répondent pas forcément aux convocations.

Les écoles sont suffisamment outillées pour montrer l'exemple, le modèle d'hygiène (cours balayée, eau potable, ramassage des ordures, leçon de morale, sciences de l'observation...) mais le problème reste l'application.

En ce qui concerne la santé mentale, il y a des cas d'encéphalopathie ce qui crée des problèmes dans le bon déroulement des cours. Il vaut mieux trouver des écoles spécifiques pour ces enfants car les instituteurs ne sont pas formés pour ça. Ces écoles existent mais les parents ne sont pas informés ou ne reconnaissent pas que leur enfant n'est pas normal. Les encéphalopathes ont du mal à suivre en cours, même si certains ont leur CEP, ils finissent tous par abandonner.

Pour les handicapés physiques, en dehors du sport, ils n'ont pas de problèmes, ils sont même souvent les premiers en cours. Les autres élèves les aident. Généralement, les enfants sont sensibilisés et solidaires. Certaines maladies exemptent du sport comme l'asthme. Pour les handicapés physiques, il y a une certaine solidarité entre élèves et cela ne freine pas forcément la scolarité.

Au niveau nutritionnel, certains enfants ne mangent qu'une fois par jour, le soir, et cela se ressent sur leur rendement. Les enfants ne suivent pas. Ils se plaignent aussi de maux de ventre qui sont alors uniquement liés à la faim. Quand les enfants viennent de loin à pied ou à vélo, la distance les fatigue et il leur arrive de ne manger que le soir en rentrant. Les enseignants préconisent le retour du cawell. Est-ce que les enseignants s'adaptent à ce problème? Selon les personnes présentes dans le groupe, ils s'adaptent en tenant compte de la majorité des élèves. Ils les font chanter, ils racontent des histoires pour les réveiller, pour les rendre plus attentifs. Ils convoquent les parents mais le plus souvent, ils n'ont pas les moyens. Certains instituteurs donnent un peu d'argent pour que les enfants s'achètent à manger.

Il y a quelques cas de grossesses à l'école. La plupart du temps, les filles enceintes abandonnent par honte, elles ne sont jamais renvoyées. En général, les autres enfants se moquent. Les risques d'exposition aux grossesses à l'école sont un frein à la scolarisation des filles, en milieu rural. Mais c'est souvent une excuse pour les parents. En ville, les enfants entrent à l'école plus tôt. Au village, au CM2, si la fille a redoublé, elle a 15 ans, elle est déjà la femme de quelqu'un. En milieu rural, les gens ne comprennent pas l'intérêt de l'école pour les filles, car elle va se marier donc ce n'est pas très rentable. De plus, les femmes instruites refusent d'obéir aux parents. Peut-être faudrait-il une école plus adaptée ?

De plus, il y a la question de la sexualité entre les élèves et les enseignants. La situation est ambiguë, elle dépend autant de l'élève que de l'instituteur. Il ressort de l'atelier de groupe que les instituteurs pensent que les jeunes filles provoquent aussi. Certains maîtres ne peuvent pas se maîtriser. Donc la sexualité entre les élèves et les enseignants est un phénomène qui existe.

Pour ce qui est des cas de Sida à l'école, les enseignants ne savent souvent pas, car la famille considère que c'est tabou. Les familles sont rejetées. Il existe des cas d'enfants vivant dans des familles touchées par le sida.

Les problèmes de santé peuvent avoir des conséquences sur la réussite scolaire : c'est le cas notamment quand cela provoque des absences longues ou répétées, les handicaps physiques, comme les problèmes de vue peuvent aussi des facteurs d'échec.

L'école peut être un lieu d'exposition aux risques pour la santé. Ils sont de plusieurs types :

- « Comportementaux » : les cas de grossesses, les MST/Sida, le harcèlement sexuel et les brimades (atteinte à la santé mentale), etc.
- « Épidémiologiques » comme les parasites (vers, poux...), les maladies contagieuses

La santé des enseignants

L'absentéisme de l'enseignement peut être un facteur de démotivation et d'échec des élèves, selon le modérateur. A quoi est dû cet absentéisme ? D'abord, cela peut-être l'exposition aux maladies contagieuses (méningites, pneumopathies) . Il y a des problèmes de santé, c'est vrai que c'est une cause d'absentéisme même si, pour les instituteurs, on ne peut pas qualifier cela d'absentéisme en tant que tel. Mais parfois ils cachent une deuxième activité rémunératrice. Pour une institutrice, Il y a aussi les problèmes de la politisation excessive : des instituteurs mènent des activités politiques pour lesquelles ils s'absentent et le directeur n'ose rien dire car il a peur.

L'absentéisme est généralement plus important dans le public car dans le privé, il y a le risque du licenciement.

En ce qui concerne l'état de santé des enseignants, beaucoup d'instituteurs portent des verres correcteurs après quelques années de service. Il y a des cas de cancers de la gorge et des poumons à cause de la craie et de la poussière. Les conditions de travail peuvent jouer sur la santé : l'intensité et la durée de la journée, la préparation des cours, des corrections, le fait d'être toujours debout; d'avoir des activités morcelées, de ne pas avoir d'interclasse pour souffler, etc.

Les instituteurs pensent que la santé du personnel enseignant ici n'est pas préservée. Il y a bien une visite médicale annuelle des fonctionnaires mais on diagnostique, on ne traite pas, on n'aide pas à gérer la maladie (ex tuberculose). Ce n'est donc pas la peine d'aller à la visite si ce n'est pas pour être soigné. Les gens préfèrent ne pas aller à la visite, plutôt que de s'entendre diagnostiquer une maladie qu'ils n'auront pas les moyens de guérir.

L'école, prestataire de soins

- Les infirmeries scolaires ? (cf plus haut)°
- Soins en cas d'accident ou de maladie ? (cf plus haut)
- Procédure de référence vers les formations sanitaire ? (cf plus haut)

L'école, outil de santé publique

Visites médicales (dépistages des cas) (cf plus haut)

Médecine préventive / Éducation et changement des comportements

Il existe des campagnes de vaccination à l'école. Elles sont programmées en accord avec le directeur et les enseignants. Les enfants sont alors informés et informent à leur tour leurs parents pour qu'ils viennent avec leur carnet de vaccination. Les parents sont aussi informés par les médias.

Les campagnes préventives sont rares, on attend qu'il y ait une épidémie pour agir. Il y a des campagnes de sensibilisation mais elles sont exceptionnelles. Aucun instituteur n'a de souvenir précis de telles activités sauf un qui parle d'une association venue pour s'entretenir avec l'ensemble des élèves au sujet du sida. Elle a même offert des cadeaux aux enfants.

En cours, les instituteurs font des leçons de morale : sur la propreté, sur le sida parfois, sur la sexualité mais en secondaire surtout. Les cours d'éducation sexuelle au primaire ne sont pas inscrits dans les textes, même si à une époque on en parlait, c'est encore assez tabou. Les instituteurs s'ils ne font de cours théoriques sur la sexualité, répondent aux questions des élèves dans les cours de sciences naturelles, notamment au CM2 quand il est question, de la puériculture (qui est donc un cours d'initiation à la santé), de la maternité et de l'allaitement.

L'école, potentiel de mobilisation communautaire (non traitée faute de temps)

Rôles mobilisateurs :

- de l'école :
 - institution dispensatrice de savoir
 - lieu de rassemblement

- des directeurs et enseignants :
 - organisateurs
 - personnes ressources
 - dispensateurs de savoir
- des élèves :
 - ‘pairs’ des non scolarisés
 - membre de leur ménage/famille
 - individus exposé à un risque (MST/sida, grossesses non désirées)

Fonctions et rôles de l'école

Certains parents, associations, enseignants disent que le système n'est pas adapté à la société, l'école forme des chômeurs, elle devrait plutôt enseigner les métiers très tôt à l'école. Or un enseignement de base est toujours nécessaire en soit. L'école est-elle inutile si on n'y apprend pas un métier ? Que faire des sujets ne rapportant pas financièrement comme la culture générale ? Sont-ils pour autant inutiles ? Telle était la problématique du débat, résumé par le modérateur.

Selon le directeur de l'école publique, il est important de revenir aux origines du système éducatif pour comprendre son inadéquation. Il faut donc revenir à la période coloniale. Depuis, il y a eu plusieurs réformes. Dans les pays anglophones, les autorités traditionnelles ont été maintenues, on a formé des gens pour que les pays puissent s'autogérer et seulement rendre des comptes à la colonies Dans les pays francophones, tous les administrateurs, instituteurs, médecins, commandants de cercle, etc. venaient d'abord de la métropole. L'aspiration de nos grands-parents étaient donc de devenir fonctionnaires, comme l'administrateur colonial. Aujourd'hui, beaucoup de gens sont formés mais il y a peu de place dans la fonction publique. Des réformes ont été amorcées, pendant la période révolutionnaire pour adapter la formation à la production. Il s'agissait de caser les résidus dans les métiers manuels. L'idée était aussi d'avoir des cours théoriques généraux et des cours pratiques pour avoir plusieurs opportunités de gagner sa vie et ne pas chômer. L'exemple du Ghana est pour cela significatif : le petit ghanéen peut faire plusieurs activités car il a appris. « Ici, si on nous retire la craie, on va mourir de faim car on ne sait rien faire de nos mains ». Il faut donc réformer le système éducatif pour qu'il réponde aux besoins de la société actuelle. Il faut, selon le directeur, que les élèves qui n'ont pas pu accéder à l'administration aient quand même quelque chose à faire. Les diplômés sont dépréciés à l'heure actuelle. Cela n'encourage pas les parents à envoyer les enfants à l'école. Le problème est que, quand on atteint un certain niveau, on ne peut plus retourner au métier manuel.

Il y a bien une véritable insatisfaction du système actuel. On veut une école qui prenne en compte les réalités du milieu. L'école doit donc former à des métiers pour que les élèves puissent s'intégrer à ce qui existe déjà dans la société.

Pour Monsieur Badagard, il est nécessaire d'adapter l'école mais doit-on pour autant commencer très tôt la formation des métiers ou peut-on changer la pédagogie sans réformer le système de fond en comble ? Les colonisateurs avaient besoins d'une petite élite. Mais, professionnaliser l'éducation, c'est retenir cette stratégie, en formant une petite élite et en maintenant les masses dans l'ignorance. Va-t-on bâtir un pays avec des femmes qui font de la couture, des agriculteurs, et une petite élite ?

Il ne s'agit pas, pour une institutrice, de laisser de côté la formation intellectuelle. Tout le système n'est pas mauvais, il faut donc conserver les points positifs. Il y a beaucoup plus d'écoles

professionnelles privées, pourquoi pas des écoles techniques publiques pour ceux qui ne réussissent pas dans les matières intellectuelles ?

Le problème, à l'heure actuelle, c'est qu'il faut à la fois former des élites et récupérer les « déchets » (« plutôt qu'ils restent à terre ») pour qu'ils restent utiles. Certains enfants sont beaucoup plus doués pour les travaux manuels que pour la théorie.

Deux visions s'opposent donc :

1) Celle d'une école, utile, pratique, qui cherche une cohésion idéale, dans lequel chacun peut s'intégrer dans la société. Cette vision implique une vision de la société existante, statique. L'école n'a pas à changer la société mais à permettre à l'individu de s'y intégrer. Si on aiguille ceux qui ne réussissent pas dans le système classique vers des écoles professionnelles, ne crée-t-on pas une école à deux vitesses qui renforcent les inégalités et les iniquités ?

Actuellement, ceux qui redoublent, ceux qui sont en échec, ils ne veulent plus travailler, ils deviennent des délinquants, on ne peut pas les récupérer. Or s'il y a ces deux systèmes, ils ne se révolteront pas, ils seront utiles à la société. Ils auront leur place. Si la société continue à ne pas donner du travail aux gens, il va y avoir une révolte. De plus, dans les faits, le système est déjà inégalitaire, élitiste : il y a des écoles pour riches et des écoles pour les pauvres. Les bourses pour l'étranger sont données aux enfants des nantis. Il vaut mieux alors institutionnaliser cela car les gens n'ont pas le choix du système.

2) Une école qui vise à changer la société en formant les citoyens de demain, une école qui construit une nouvelle société qui se développe. On ne construit pas une démocratie citoyenne si les citoyens n'ont pas une base minimale. L'idée est donc de changer la société en formant ses membres différemment.

En voulant professionnaliser l'éducation, on oublie que le système actuel peut évoluer, que rien n'est figé. Or, les réformes n'ont pas le temps d'aboutir car le fait politique bloque. Les élites préservent leur pouvoir par l'éducation. Il faut donc travailler au niveau des intellectuels pour les convaincre de l'intérêt des réformes. Il manque une coordination avec les différents acteurs. Il faut aussi associer les populations aux prises de décisions. Or, les PTF arrivent, proposent une innovation, la financent et donc la concertation n'a pas lieu (ex : le double flux). Mais là encore, on part d'un rôle de l'école qui prend la société comme une donnée statique. Or, il manque des cadres nationaux, des intellectuels. Il faut alors se demander si l'école est un moteur de développement. Quel est alors le rôle de l'école ? est-ce que c'est adapter l'enfant à une société donnée ou est-ce que c'est former la société en formant ses enfants ?

L'ensemble du groupe s'accorde quand même sur un consensus : tout le monde doit savoir lire et écrire, tous les enfants en âge scolaire doivent avoir une éducation de base. Car on est meilleur mécanicien quand on sait lire et écrire. Mais, pour beaucoup, il revient au système éducatif d'envisager des portes de sortie, de récupération pour mieux gérer ce qui ne réussissent pas dans les systèmes actuels. « C'est sûr qu'il vaut mieux être mécanicien que voleur ». Pour l'ensemble des instituteurs, donner aux exclus la possibilité de s'insérer dans la société, c'est déjà améliorer la situation existante, c'est déjà participer à une réforme de la société.

Gabriel Pictet et de Torbjörn Badagard interrogent les enseignants: qu'est ce que la connaissance ? N'est-elle pas une fondation pour un avenir qu'on ne connaît pas (car on ne sait pas ce que sera le développement demain) ? Tous les menuisiers, tous les artisans qu'on observe dans la rue font tous la même chose parce qu'ils copient ce qui marche ? Il n'y a pas d'incitation pour innover, pour faire les choses différemment. Or, ce qui existe aujourd'hui n'existera pas forcément demain, on ne doit pas forcément reproduire ce qu'ont fait les aînés... L'école ne doit-elle pas aussi ouvrir l'esprit, enseigner une vision plus positive de ce qu'il est possible de faire, forger l'esprit d'innovation ?

Réponse des instituteurs : quand on dit que quelqu'un, à la sortie de l'école, doit pouvoir se prendre en charge, ce n'est pas seulement qu'il puisse avoir un travail. Se prendre en charge, c'est aussi savoir s'organiser dans la vie, réfléchir, prendre les bonnes décisions.

Remarque : Il ne faut pas demander à l'école de tout faire : l'école doit enseigner les éléments de base qui permettent **d'intégrer l'individu à la société**.

Dans certains pays, on dit que l'école doit développer l'épanouissement personnel, l'esprit critique, l'esprit citoyen pour qu'il ait un impact dans le changement social. Et ici, est-ce que c'est trop demander à l'école ?

Selon le modérateur, l'école doit déjà réussir à assurer le minimum comme la prise en compte des langues nationales, etc. sans bousculer de fonds en comble l'organisation et les méthodes enseignées pour accroître l'efficacité de la structure scolaire. Il ne faut pas demander à l'école de régler le problème de chômage. On ne peut pas tout mettre sur le dos de l'école. L'école doit rester une structure d'éducation, et ne doit pas être la pour résoudre les problèmes du Ministère du travail

Pour les praticiens, l'école peut-elle avoir un rôle dans le changement de la société ? Et comment concrètement doit-elle le faire ?

L'école **doit** avoir un rôle dans le changement de la société. Pour cela, selon le directeur de l'école publique, il faut impliquer tous les partenaires de l'éducation pour définir les finalités de l'école. Il faut un cadre de concertation, impliquant tous les agents de changements. Il faudrait d'abord réviser les programmes au niveau du contenu, les horaires, mettre en œuvre des mécanismes d'écoute et de concertation, revoir le fonctionnement des APE pour que les parents puissent être impliqués dans le projet de réforme du système éducatif (projet de société) plutôt que de l'imposer d'en haut sans explications. Il faut aller lentement pour que les gens comprennent, quand une réforme est imposée, elle est mal appliquée, elle n'est pas comprise.

LA RESTITUTION EN SÉANCE PLÉNIÈRE

Il était initialement prévu que chaque groupe restituerait devant l'ensemble de l'assemblée les résultats obtenus pour susciter des débats et enrichir, si besoins étaient, les réflexions. Malheureusement, les ateliers de groupe ayant duré plus longtemps que prévu, les discussions n'ont pu être menées et la dernière partie de l'atelier n'a consisté, pour les rapporteurs, qu'à la synthèse des travaux de groupe. Il n'a donc pas été possible de confronter les idées et d'élargir les points de vue. Mais les ateliers de groupe constituent déjà une première richesse et ont largement abouti à l'approfondissement du travail d'enquête exploratoire sur l'offre scolaire à Ouagadougou.

GUIDE D'ENTRETIEN AUPRÈS DES MÉNAGES

Identification du chef de ménage

Quelle place occupez-vous parmi les enfants de votre père et mère (rang de la mère) ?

Quel est le niveau d'instruction le plus élevé atteint par l'un de vos frères?

Père : Non concerné Sans instruction Primaire Secondaire Supérieur

Mère : Non concerné Sans instruction Primaire Secondaire Supérieur

Quel métier exerce-t-il à l'heure actuelle ?

Quel est le niveau d'instruction le plus élevé atteint par l'une de vos sœurs ?

Père : Non concerné Sans instruction Primaire Secondaire Supérieur

Mère : Non concerné Sans instruction Primaire Secondaire Supérieur

Quel métier exerce-t-elle à l'heure actuelle ?

Parmi vos frères et sœurs, combien :

N'ont pas été scolarisés :

Scolarisés au primaire :

Scolarisés au secondaire :

Scolarisés au supérieur :

Si la personne a été scolarisée, avez-vous eu des problèmes au cours de votre scolarisation ?

Oui Non

Motif de l'arrêt :

Si la personne n'a pas été scolarisée, motif de la non scolarisation :

Quel type d'activité exercez-vous, à l'heure actuelle ? Statut d'occupation

Quels autres types d'activités avez-vous exercées ? Statut d'occupation

Enfant non scolarisé

Nom/ Prénom :

Rang de naissance :

Âge/ Date de naissance :

Lieu de résidence :

État matrimonial :

Activité :

si Q202 =3, motif de la non scolarisation :

Enfants actuellement scolarisés

Nom/ Prénom :

Rang de naissance :

Âge/ Date de naissance :

Lieu de résidence :

État matrimonial :

Activité :

- si Q202 = 1,
- Qui a décidé de la mise à l'école (plusieurs réponses) :

Père Mère Autre (qui ?)

Qui s'y est opposé ?

Pourquoi ?

Si préscolaire, âge à l'entrée et lieu :

Motif du choix du préscolaire :

Si pas de préscolaire, motif du choix :

Âge d'entrée au CP1, type d'établissement :

Motif du choix du type d'établissement en première année

Si secondaire premier cycle, âge d'entrée et type d'établissement :

Si secondaire second cycle, âge d'entrée et type d'établissement :

Motif du choix de l'établissement :

Nombre de redoublements durant la scolarité :

Classes redoublées

Motif du (des) redoublement(s) :

Changements d'école :

première école

Nom

Type

Lieu

Motif

Si confiage, chez qui

Pourquoi/ motif

Deuxième école

Nom

Type

Lieu

Motif

Si confiage, chez qui

Pourquoi/motif

Autre :

Nom

Type

Lieu

Motif

Si confiage, chez qui

Pourquoi/Motif

- Les problèmes rencontrés au cours de la scolarité de l'enfant : (santé, financier, problème avec l'école)
- Distance parcourue par l'élève pour aller à l'école : (en temps et en distance)

Comment :

- A combien s'élève la scolarité de l'enfant (frais de scolarité, fourniture, transport, cantine, etc.) ?

Écolage :

Fourniture :

Transport :

Cantine :

Autre :

Total :

Quel matériel a l'enfant pour travailler ?

Que manque-t-il ?

Qui paie la scolarité de l'enfant ?

Père Mère Autre (qui ?)

Est-ce que quelqu'un vous aide à payer la scolarité ? Oui Non

Qui ?

Pourquoi ?

Pour quel type d'activité vos enfants sont sollicités par vous-même ou vos proches pendant leur scolarité ?

A quel type de travaux doit contribuer un enfant qui va à l'école ?

L'enfant a-t-il une activité économique durant l'année scolaire ? Oui Non

Durant les vacances ? Oui Non

Avez-vous une idée des difficultés que les enfants ont à concilier l'école et le travail (domestiques et économiques) ?

- L'enfant est-il bon élève ? Oui Non NSP

Qu'est-ce qui vous fait dire ça ?

Fait-il régulièrement ses devoirs ? Oui Non

Faut-il le surveiller pour qu'il les fasse ? Oui Non

Doit-on l'obliger à faire ses devoirs ? Oui Non

Pourquoi ?

Si oui, l'obligez-vous réellement ? Oui Non

Qui suit la scolarité de l'enfant ? Qui surveille les devoirs ? Qui discute avec le directeur et l'instituteur ? Qui surveille les résultats scolaires ?

Pourquoi ?

Encouragez-vous l'enfant à étudier ? Oui Non

Si oui, comment l'encouragez-vous ?

Si non, pourquoi ?

• L'enfant a-t-il été absent durant l'année dernière ?

Souvent

Parfois

Jamais

Pour quelles raisons ?

A-t-il été absent pour des raisons de santé ? Oui Non

Lesquelles :

Combien de temps ?

Emmenez-vous vos enfants faire des visites médicales pour surveiller leur vue et leur ouïe?

Oui Non

Où ? Quand ?

Enfants anciennement scolarisés

Nom/ Prénom :

Rang de naissance :

Âge/ Date de naissance :

Lieu de résidence :

État matrimonial :

Activité :

Si Q202 = 2, l'enfant n'est plus scolarisé :

motif de l'arrêt de la scolarisation :

qui a décidé de l'arrêt :

Si préscolaire, âge à l'entrée et lieu :

Motif du choix du préscolaire

Âge d'entrée au CP1, type d'établissement :

Motif du choix du type d'établissement en première année

Si secondaire premier cycle, âge d'entrée et type d'établissement :

Motif du choix de l'établissement :

Si secondaire second cycle, âge d'entrée et type d'établissement :

Motif du choix de l'établissement :

Nombre de redoublements tout au long de la scolarité:

Classes redoublées

Motifs

Changements d'école :

première école

Nom

Type

Lieu

Motif

Si confiage, chez qui

Pourquoi/motif

Deuxième école

Nom

Type

Lieu

Motif

Si confiage, chez qui

Pourquoi/motif

Autre :

Nom

Type

Lieu

Motif

Si confiage, chez qui

Pourquoi/Motif :

• Les problèmes rencontrés au cours de la scolarité de l'enfant : (santé, financier, problème avec l'école)

• Qui a décidé de la mise à l'école (plusieurs réponses) :

Père Mère Autre (qui ?)

Qui s'y est opposé ?

Pourquoi ?

L'école et ses représentations

Pourquoi est-il important de scolariser un enfant ? Pourquoi voulez-vous que vos enfants soient scolarisés ?

Pensez-vous qu'il est plus important de scolariser une fille ou un garçon ou les deux ? Pourquoi ?

Que voulez-vous que vos enfants deviennent grâce à l'école ?

Pensez-vous que l'école telle qu'elle fonctionne à l'heure actuelle, peut répondre à vos attentes ?
Pensez-vous que l'école permettra d'aboutir à cela ? Oui Non

Pourquoi ?

Pensez-vous que l'éducation à l'école est en accord avec la façon dont vous élevez vos enfants ?
Oui Non

Pourquoi ?

Que pensez-vous des écoles que fréquentent vos enfants ? Qu'est ce qui fonctionne bien ? Qu'est ce qui ne fonctionne pas bien ?

Les enseignants font-ils correctement leur travail ? Oui Non

Qu'est ce qu'ils font bien ?

Qu'est ce qu'ils ne font pas correctement ?

Quel type d'école préférez-vous ? Pourquoi ?

GUIDE D'ENTRETIEN AUPRÈS DES ENFANTS

Les représentations de l'école

Aimes-tu l'école ? Oui Non

Pourquoi ?

Qu'est ce que tu aimes ?

Qu'est ce que tu n'aimes pas ?

Qu'est-ce qui t'intéresse dans l'école ?

Quel métier veux-tu exercer plus tard ?

Trouves-tu qu'il est important d'aller à l'école ? Oui Non

Pourquoi ?

Penses-tu que les filles doivent étudier autant que les garçons ? Oui Non

Pourquoi ?

Le parcours scolaire de l'enfant

Selon la fiche individuelle de l'enfant : Pourquoi as-tu redoublé ou abandonné l'école ?

Qu'est ce qui te semble difficile en classe ?

Que penses-tu de ton instituteur/ tes professeurs ?

Qu'est ce qui ne va pas dans ton école ? Qu'est-ce qui manque pour bien travailler ?

Fais-tu régulièrement tes devoirs ? Oui Non

Pourquoi ?

Combien de temps par jour y consacres-tu ?

Qu'est-ce qui t'empêche de faire régulièrement les devoirs ?

A la maison, qu'est-ce qui te manque pour bien faire tes devoirs ?

As-tu tout le matériel pour travailler ? Oui Non

Qu'est-ce qui te manque ?

Comment fais-tu pour te débrouiller sans ce matériel pour travailler ?

Quelle activité effectues-tu en dehors de l'école ?

Combien de temps par jour y consacres-tu ?

Es-tu obligé de les faire ? Oui Non

Pourquoi ?

Trouves-tu difficile de concilier tes devoirs, l'école et les activités qu'on te demande de faire ?

Oui Non Pourquoi ?

Comment fais-tu pour les concilier ?

Si c'est une fille, trouves-tu que tes frères sont plus favorisés que toi pour les études ?

Oui Non Pourquoi ?

Qui se préoccupe le plus de ta scolarité ? Ton papa ou ta maman ?

Pourquoi ?

Comment tes parents t'encouragent-ils à bien travailler ?

GUIDE D'ENTRETIEN POUR LE FOCUS GROUP ENFANTS

L'enfant et la scolarité

1-Quelles difficultés avez-vous rencontrées durant votre scolarité ? Avez-vous vécu des difficultés qui auraient perturbé votre scolarité ? Lesquelles et quelles conséquences cela a eu ?

2-Avez-vous eu des problèmes de santé durant votre scolarité ? Lesquels ? Est-ce que cela a nuit à votre réussite ? Connaissez-vous des gens qui ont eu des difficultés à l'école ou qui ont du abandonner à cause d'un problème de santé ?

3-Pourriez-vous expliquer les causes de vos redoublements ?

4-Est-ce que des gens de votre famille ou autre se sont opposés à votre scolarité ? Comment ?

5-Combien de temps consacrez-vous au travail scolaire pendant la semaine ? Où travaillez-vous ? Avez-vous un endroit tranquille pour travailler dans de bonnes conditions à la maison ? Avez-vous tout le matériel pour travailler ? Qu'est ce qui vous manque ? Avez-vous quelqu'un à la maison qui vous aide ? Qui ?

Écoles et famille

1-Pour l'inscription des enfants à l'école et pour le suivi (qu'est ce que ça veut dire pour vous suivi ?), qui est-ce qui s'occupe de la scolarité des enfants à la maison ? Qui décide et comment ?

2-Qui va discuter avec le directeur et les professeurs ? Combien de fois par an la personne se déplace-t-elle ? Est-ce qu'on surveille votre travail ?

3-Est-ce que vos parents vous encouragent à bien travailler ? Comment ? Est-ce qu'ils s'intéressent à votre réussite ?

4-Pourquoi vos parents pensent-ils qu'il faut aller à l'école ? Que pensent vos parents de l'école ?

Les activités extrascolaires et l'école

1-Quelles sont vos activités en dehors de l'école ?(travaux domestiques, économiques, durant l'année, pendant les vacances).Combien de temps y consacrez-vous ? Que vous rapportent ces travaux et que faites-vous du revenu ?

2-Est-ce difficile de concilier ces travaux avec l'école ? Comment faites-vous pour concilier les deux ? Pensez-vous que ces travaux freinent/bloquent votre réussite scolaire ?

La scolarisation des filles et des garçons

1-Est-ce que tous les enfants de votre cour, en âge d'être scolarisés vont effectivement à l'école ? Si non, pour quelles raisons, certains n'y vont pas ?

2-Pensez-vous que les filles doivent être scolarisées comme les garçons ? Aussi longtemps ? Pourquoi ?

3-Pourquoi est-il important que les filles soient scolarisées ?

4- Certains disent que les garçons vont plus loin dans les études et d'autres affirment au contraire que les filles sont meilleures que les garçons ? Qu'en pensez-vous ? Dans votre classe y-a-t-il autant de garçons que de filles ? Comment expliquer-vous cela ?

4-Dans votre famille, est-ce qu'on scolarise de la même manière les filles et les garçons ? Sinon y-a-t-il une préférence et pour quelle raison ? Est-ce que toutes les filles qui sont à la maison vont à l'école ? Dans quel type d'école ?

Opinions et attentes vis à vis de l'école

1-Qu'attendez-vous de l'école ? Y-a-t-il des raisons pour lesquelles vous préféreriez ne pas aller à l'école ?

2-Jusqu'où comptez-vous aller dans vos études ? Quel métier voudriez-vous exercer plus tard ? Pensez-vous que l'école permettra d'aboutir à cela ? Que souhaitez-vous apprendre à l'école qui vous sera utile dans l'avenir ? Pensez-vous que l'école devrait vous enseigner des matières qui ne sont pas au programme et qui seraient utiles pour votre avenir ? Lesquelles ?

3-Que pensez-vous de l'école ? Qu'est-ce que vous appréciez le plus dans l'école ? Et le moins ?

4-Pensez-vous que dans votre lycée, il y aurait des problèmes à régler pour que vous puissiez travailler dans de meilleures conditions ? Lesquels ? Que pensez-vous de vos professeurs ? Font-ils correctement leur travail ? Sont-ils toujours présents en cours ? Y-a-t-il beaucoup de grèves dans votre établissement ? Pour quelles raisons ?

Fiche individuelle d'identification

Nom/prénom :

Rang de naissance :

Âge :

Avez-vous été en préscolaire ? Oui Non

Age d'entrée en CP1 :

Avez-vous redoublé ? Oui Non

Quelle classe ?

Avez-vous changé d'écoles durant votre scolarité ? Oui Non

| Nom de l'école | Dans quel type d'école : 1-public 2-privé laïc 3-autre (préciser) | Lieu | En quelle classe a eu lieu le changement ? | Cause du changement |
|----------------|--|------|--|---------------------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Combien de personnes êtes vous dans votre cour ?

Quelle est la profession de vos parents ?

Père :

Mère :

Quel est le niveau de scolarisation de votre père ?

Sans instruction Primaire collège lycée Supérieur

Précisez la classe où il a abandonné :

Et votre mère ?

Sans instruction Primaire collège lycée Supérieur

Précisez la classe où elle a abandonné :

