

N° d'ordre :

UNIVERSITE DE PARIS I
PANTHÉON SORBONNE

IDUP

Thèse

présentée pour obtenir

Le TITRE DE DOCTEUR EN DÉMOGRAPHIE

par

Yacouba K. YARO

**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**

Soutenue le Juin 1994 devant la commission d'examen

Mr. A. NORVEZ
Mr. L. GANI
Mr. A. DITTGEN
Mr. P. LABURTHE TOLRA
Mr. J.Y. MARTIN

Professeur à Paris I
Maître de Conférence à Paris V
Maître de Conférence à Paris I
Professeur Paris V
Directeur de Recherches à l'ORSTOM

REMERCIEMENTS

Ce travail qui est l'aboutissement d'une recherche effectuée tant à Paris qu'au Burkina Faso a nécessité l'aide, la collaboration et l'expérience scientifique de personnes physiques et morales que nous voudrions remercier sincèrement.

Nos remerciements s'adressent à tous les professeurs démographes et sociologues avec lesquels nous avons beaucoup appris; nous voudrions remercier le Professeur Alain NORVEZ qui, durant tout le temps que nous avons été dirigé par lui, a su nous apporter ses encouragements et ses appréciations sur le travail. Ce qui, fondamentalement, nous a aidé à orienter l'étude et à obtenir des résultats qui innovent les recherches nationales ayant abordé la question éducative au Burkina. Aussi, nous voudrions remercier Monsieur Léon GANI qui nous a guidé sur la recherche en éducation, dès l'année du DEA. Pour nous il reste, du fond du coeur, celui à qui nous devons notre engagement en démographie scolaire, car il a su, depuis ce temps, nous écouter et nous donner les principes de base de la recherche dans ce domaine.

Nos remerciements s'adressent à Marie-France LANGE avec qui nous avons bénéficié non seulement des expériences scientifiques mais qui, en plus, nous a beaucoup aidé sur le plan matériel et financier pour mener jusqu'au bout cette recherche. Nous voudrions non seulement la remercier, mais surtout partager avec elle le résultat de ce travail dû à sa franche collaboration et à tout l'intérêt qu'elle y a porté.

Nous ne saurons manifester toute notre reconnaissance à tous les autres membres de l'équipe "politiques d'éducation" qui sont Jean-Marie KHOLER, Jean-Yves MARTIN, E. GERARD, etc. Merci à Alfred SCHWARTZ, à Joël BONNEMAISON, à Georges GRANDIN, à Jacques VAUGELADE et à Bernard SCHLEMMER, à Christine CHAUVIAT, à Marc PILON à Philippe CAZAMAZOR d'ARTOIS, à David BOUKEKE qui tous de l'ORSTOM/ Paris ou Ouaga ont contribué d'une manière ou d'une autre à la construction de cette thèse.

Merci aussi aux anciens collègues de L'IDUP et de l'université de Ouaga avec lesquels nous avons conservé de bonnes relations de travail et d'amitié. Il s'agit de Phouné, de Patrick, de Sandrine, d' Adama, de Diénéba, de Patrice et de Maxime.

Nous voudrions remercier Philippe LABURTHE et toute sa famille pour la confiance et les encouragements qu'ils ont su nous apporter durant tout le séjour en France. Notre gratitude va droit également à tout le personnel des services de statistiques scolaires et démographiques du MEBAM, de l'INSD et de l'UNESCO qui nous ont fourni les données nécessaires au travail. Merci aussi à tous nos informateurs et à tous les enquêtés qui nous ont apporté des informations intéressantes à l'analyse de la scolarisation.

Enfin, je voudrais remercier tous les amis et parents qui nous ont aidé tout au long de nos recherches à Ouaga ou au cours de nos séjours dans les provinces. Il s'agit surtout de Maureen MAINA, Achille YARO, Georges YARO, ma mère "TATAN", Elie PARE, Ousmane TRAORE, Mamadou BENAÛ, Befladié NEYA, Soumaïla OUATTARA, Romuald ZIO.

Dédicace

A Oyaní !

Avant propos

En Afrique, la démographie et la scolarisation constituent, en ce moment, les domaines qui préoccupent le plus les décideurs nationaux et internationaux (Echo de l'Afrique, 29 avril 1993). En effet, si la première est considérée comme étant "*très galopante*", en revanche, la seconde trotte ou est même en phase de régression, pour un peu plus du tiers des pays africains¹.

Pour certains, comme J-Y Martin et d'autres spécialistes de l'UNESCO, qui ont traité de la question scolaire en Afrique, le constat qui se dégage est que l'école africaine est en crise. Cette impasse éducative que vivent les pays africains est conséquente à "*une explosion démographique dont les incidences sont brutales au niveau scolaire*"².

La forte croissance démographique, d'environ 2 à 3.5%, qui ne s'accompagne pas, généralement, de progrès économique serait défavorable à l'évolution de la scolarisation. Car le niveau d'accroissement de la population scolarisable est, dans la quasi-totalité des pays africains, inversement proportionnel à celui des installations scolaires.

Dès lors, d'autres auteurs, comme Léon Tabah par exemple, mettront en avant la nécessité de scolariser ces populations, à travers les femmes, de sorte que l'instruction scolaire agisse sur leurs comportements démographiques. Pour L. Tabah, les populations instruites ont des comportements démographiques moins natalistes³.

Les études de l'UNICEF, allant dans le même sens que celles de Tabah, notent que "*parmi les quatre principaux facteurs qui contribuent au ralentissement de la croissance démographique, il y a l'éducation des petites filles et des femmes [en premier lieu], la disponibilité des services de santé, l'accès aux services de planification familiale et le progrès économique*"⁴. On observe là que la croissance démographique et

¹ B. HAIDARA et A. LEMAY constataient dans une étude intitulée, les problèmes d'éducation en Afrique sub-saharienne, IPE, 1988, que le taux brut de scolarisation avait baissé depuis 1980 dans 16 des 37 pays dont les données étaient disponibles.

² in Diagonales N° 23, juillet, 1992 revue trimestrielle portant sur l'éducation

³ L. TABAH: dix problèmes de population en perspectives in les dossiers du CEPED n°16 Mai 1991

⁴ UNICEF: la question démographique, 1990.

l'instruction scolaire sont donc deux phénomènes qui interagissent l'une sur l'autre.

Dans cette étude sur l'enseignement primaire, notre objectif n'est pas principalement de nous intéresser aux interactions entre la croissance démographique et l'instruction scolaire. Cependant, tout au long de cette thèse, nous présenterons les effets démographiques sur la demande sociale de la scolarisation et sur les conditions scolaires au Burkina Faso.

Pour analyser la scolarisation au Burkina, la démarche empruntée est socio-démographique. Cette approche méthodologique qui, cependant, n'exclut pas les approches historique et géographique, part du fait que *"les phénomènes sociaux, et éducatifs en particulier, sont caractérisés par des imbrications et interactions (contemporaines et temporelles) entre variables et niveaux d'analyse qui sont très nombreux. En un mot, la matière (c'est-à-dire l'éducation) est effectivement complexe"*¹.

Pour saisir, au mieux, les phénomènes sociologiques et culturels qui influenceraient la scolarisation au Burkina, nous y avons effectué un séjour de quinze mois. Ce séjour avait pour objet de nous aider à avoir une connaissance des réalités scolaires que vivent les parents, les élèves et les enseignants.

Partant, nous avons visité une cinquantaine de villages et de hameaux de culture pour questionner près d'un millier de chefs de ménages de façon à produire des analyses comparatives des différentes attitudes parentales vis-à-vis de l'école. C'est ainsi qu'en fonction de la zone géographique où résident les parents, nous avons noté des comportements de rejet, de réticence ou d'engouement pour l'école. Par exemple, les parents qui habitent des zones rurales septentrionales et orientales du pays sont moins intéressés à l'école que ceux des zones urbaines qui continuent de scolariser massivement les enfants. La scolarisation est, par conséquent, différemment appréciée par les parents.

Quant aux enseignants que l'on continue d'appeler, noblement en mooré, *"Karsamba"* (les détenteurs du savoir), nous avons appris, auprès d'eux, les difficiles conditions de leur travail ainsi que celles de leurs élèves. En milieu rural, les maîtres décriaient la pénurie de logement de fonction et d'outils pédagogiques. Plus de 65 %, de ces enseignants interrogés, manquaient de logement de fonction; 85% n'avaient aucun

¹ A. MINGAT, in *Chercheurs en éducation*, INRP, L'Harmattan, 1992 p 311.

outil pédagogique et devaient, dans tous les cas, se "*débrouiller*", comme ils aimaient le dire. Pour les enseignants des zones urbaines, les effectifs pléthoriques des classes constituent de réelles entraves au bon encadrement des écoliers. A Ouagadougou par exemple, les classes de 30 à 40 m² ont en moyenne plus de 90 élèves.

La précarité des conditions matérielles des enseignants des zones rurales et le surnombre des classes urbaines sont des facteurs non négligeables de l'évolution scolaire et de son rendement. Il faut noter que les difficultés rencontrées en zones rurales par les enseignants font que ces endroits connaissent le plus de pénurie de maîtres. Par exemple, lors de notre passage dans le Séno et la Tapoa, ces deux entités connaissent, par rapport aux classes ouvertes, des déficits d'enseignants qui variaient de 12 à 17%.

Les écoliers, quant à eux, considèrent toujours l'école comme le creuset qui permet de devenir "*ministre, maître ou médecin*" et généralement, selon eux, pour "*être quelqu'un d'important*". Un grand nombre d'écoliers continuent de vouer une croyance en l'école, celle-ci étant perçue comme, d'une part, résolvant les problèmes d'emplois et d'autre part, offrant un prestige social.

Cependant, lorsque des enfants sont contraints de parcourir plus de 10 km quotidiennement (le trajet entre leur école et leur lieu de résidence) et ce, quelques fois, à jeun, on peut se demander quelles sont les forces qui leur permettent d'étudier et d'espérer *devenir quelqu'un d'important*. Si en plus de ces longues distances scolaires, les écoliers du Séno doivent, selon la volonté de leurs parents, suivre des cours coraniques le soir jusqu'à des heures tardives de la nuit, on peut imaginer que les retards, puis les abandons scolaires, qui sont fréquents dans cette zone, ne sont que des suites logiques des difficultés qu'ils endurent.

Pour les écoliers de la Tapoa, on peut se demander, comment peuvent-ils espérer obtenir des résultats scolaires positifs, lorsque l'on observe qu'ils manquent pratiquement de tout : infrastructures, matériel pédagogique, etc. C'est ainsi que nous avons constaté que des enfants étudient généralement à la lumière des bûches ou même à la lueur lunaire.

Dans cette liste des vécus scolaires, qui est loin d'être exhaustive, le lecteur retiendra que l'école burkinabé connaît d'énormes difficultés qu'il convient d'étudier.

Toutefois nous tenons à préciser que les propos qui sont contenus dans ce travail n'ont pas pour objet d'exposer la "misère" scolaire d'un pays, mais plutôt de révéler des vécus quotidiens et scolaires qui contribuent en règle générale à peser sur l'évolution de la scolarisation. L'objet de cette étude est donc de pouvoir déceler les principaux facteurs ou mécanismes qui sous-tendent la médiocre scolarisation burkinabé.

Aussi, nous sommes-nous basé sur les études des chercheurs qui nous ont précédés sur la question. Car il ne s'agit pas de *mettre sous le boisseau* les analyses sociologiques, historiques, économiques et philosophiques de F. Sanou J. Ki-Zerbo, M. Kouanda et A. Badini. Parce que, comme l'affirme A Mingat, "*la science [sociale] progresse principalement de façon locale dans un processus cumulatif et que l'on ne s'attend pas à ce qu'une recherche individuelle [déjà réalisée] propose des résultats déjà achevés sur l'ensemble des questions qu'elle étudie ou qui lui sont connexes*" (op, cit., P. 312). Notre étude socio-démographique s'inscrit donc dans cette perspective d'apporter un éclairage nouveau sur l'école burkinabé.

Aussi ce travail se caractérise, par rapport aux précédents travaux, par l'attention que nous avons portée aux régions les plus faiblement scolarisées. Ceci nous a amené à sillonner le pays sur près de 7000 km, afin de nous imprégner et d'évaluer la réalité scolaire actuelle. C'est pourquoi les faits qui sont rapportés dans cette étude peuvent contribuer à approfondir l'analyse de l'enseignement primaire au Burkina.

Notre étude vise également à situer l'enseignement primaire Burkinabé par rapport aux phénomènes de *déscolarisation* étudiée au Togo par M-F Lange (1987) et "*d'école déclassée*" au Mali par E. Gérard (1992). En effet, il est intéressant de disposer d'une analyse sur la scolarisation burkinabé de sorte à établir, au sein de l'équipe politique d'éducation de l'ORSTOM, une étude comparée des phénomènes de scolarisation entre ces trois Etats de l' Afrique de l'Ouest.

Introduction générale

Problématique et hypothèses de travail

Indépendant depuis le 5 août 1960, le Burkina Faso a hérité, de l'administration coloniale, d'un enseignement primaire dont le taux brut était évalué à 6,7%; ce faible taux de scolarisation mettait l'école en première place des priorités gouvernementales du pays. De ce fait, une tendance progressive fut observée entre 1960 et 1965, avec une population scolaire qui, quasiment, doublait et passait de 55.000 élèves à plus de 90.000.

Cette évolution spectaculaire a été surtout le résultat de l'euphorie scolaire qui animait les autorités post-coloniales. A l'époque, l'école était considérée comme "*la clé du développement*" ou "*le cadre dans lequel les différentes entités ethniques ou nationales devaient se former pour créer une symbiose nationale*" (J. KI-ZERBO, 1990).

En plus de cet engouement pour l'école, il y avait la volonté nationale d'atteindre l'objectif de la scolarisation universelle¹, dégagé lors de la conférence d' Addis-Abeba, en 1961. Le Burkina se fixait alors le but d'offrir la scolarisation à tous les enfants âgés de 7 à 14 ans².

Mais trente ans après l'indépendance, le Burkina Faso n'a même pas réussi à scolariser les 2/5 de ses enfants en âge d'aller à l'école: "*les résultats sont loin d'être décisifs; ils s'avèrent inquiétants (...) le bilan reste très décevant*" (J.KI-ZERBO, 1990). En effet, seulement 30% des enfants scolarisables bénéficient actuellement d'une instruction scolaire, ce qui situe le pays parmi les moins scolarisés de la planète.

Pourtant, les premières années d'indépendance laissaient présager d'un avenir nettement meilleur pour l'école burkinabé, car rien ne permettait d'entrevoir qu'en trois décennies et demie, l'instruction scolaire progresserait si lentement et ne concernerait qu'une faible proportion d'enfants. Par conséquent, cet état médiocre de la scolarisation suscite quelques inquiétudes de la part des responsables administratifs et politiques du pays.

¹ La scolarisation universelle était un objectif social et politique qui était pris à la conférence d'Addis-Abéba d'étendre la scolarisation à une majorité d'enfants en âge d'aller à l'école

² Selon le décret 289 bis d'Août 1965, c'est la tranche d'âges à laquelle les enfants scolarisables doivent appartenir.

Bien que l'Etat tente jusqu'à nos jours des réformes et des projets éducatifs pour l'améliorer, l'école burkinabé éprouve toujours des difficultés à prendre un réel essor. De plus, depuis une décennie, les ménages et les collectivités locales sont sollicités pour participer à son développement en édifiant et en entretenant les salles de classes. En dépit de tous ces efforts, la fréquentation scolaire continue d'évoluer timidement. Au demeurant, on note officiellement, depuis 1990, des taux de croissance des effectifs scolaires d'environ 2%. Ce sont les progressions scolaires les plus faibles, jamais observées dans l'histoire du pays. Face à cette situation scolaire, il importe de s'interroger sur les véritables entraves à son développement.

Pour expliquer cette réalité, certains responsables et chercheurs burkinabé en éducation ¹, ainsi que la Banque mondiale, rapportaient dans leurs travaux et observations, que l'évolution incertaine de l'école burkinabé est principalement tributaire de l'état socio-économique du pays.

C'est ainsi que Ki-Zerbo note que l'école n'évolue pas réellement à cause de la tendance de progression inversée entre une inflation démographique et une déflation économique. Aussi faisait-il remarquer que face à la dégradation de l'économie de certains pays africains, dont le Burkina, l'institution scolaire risquait l'impasse totale. Car selon lui, *"une économie qui s'effrite ne peut qu'accompagner le déclin de l'éducation"* (KI-ZERBO, 1990).

Pour M. Kouanda, *" parmi les rapports entretenus par l'éducation avec les différentes composantes de son environnement, ceux qu'elle a avec l'environnement économique sont probablement les plus essentiels"*². Selon cet économiste, l'environnement économique du pays, caractérisé par une agriculture arriérée, déterminerait en premier lieu son faible taux de scolarisation. Ce type d'analyse était déjà fait, en 1975, par A. Damiba qui soulignait que les causes de la faible scolarisation tiennent aux potentialités économiques de chaque région. Pour ce pédagogue, *"les régions de l'Ouest du pays sont relativement bien scolarisées car économiquement favorisées que l'ensemble Nord et Est"*³.

¹ Il s'agit de A DAMIBA, de J. KI-ZERBO et de KOUANDA.

² M. KOUANDA : Les problèmes de l'éducation au Burkina Faso: évaluation économique et perspective de développement, thèse de doctorat de 3^{ème} cycle, Poitiers, 1988.

³ A. DAMIBA, les inégalités éducatives en Haute-volta, document IIPE, Paris, 1975.

Quant à la Banque mondiale, les inégalités de répartition des budgets scolaires, au sein même du pays, expliqueraient en partie la "sous-scolarisation". Pour cette institution, la distribution des crédits est fortement concentrée et inégalitaire faisant de sorte que le Burkina Faso possède un coefficient de Gini de 0.90¹. Ceci révèle que c'est le pays qui a le degré d'inégalité de répartition le plus élevé d'Afrique. Elle conclut, à partir de cet état de fait, que c'est l'une des raisons de la faible scolarisation au Burkina.

Au regard de ces analyses, il faut noter que la plupart des auteurs ont privilégié dans leurs interprétations l'aspect économique. Toutefois, on peut se demander si l'analyse économique justifie suffisamment le faible niveau de scolarisation? Car de telles analyses ne sont-elles pas partielles?

C'est du moins l'avis de certains auteurs dont M. Tournadre qui récusait ce genre d'analyse en faisant remarquer que, *"l'on s'en est longtemps et trop longtemps, tenu à une approche quantitative incertaine, souvent de nature exclusivement économique, que dans de telles conditions l'école africaine s'est effondrée sans que quiconque ait su prévoir la gravité [et les causes réelles] de cet effondrement"*².

C'est pourquoi, les analyses sociologiques de F. Sanou, sur les questions éducatives au Burkina Faso, apportent une autre interprétation de la sous-scolarisation au Burkina. Selon cet auteur, les problèmes éducatifs sont en fait sociologiques et structurels. Il interprète ainsi la mauvaise scolarisation du pays à partir du fonctionnement et de l'organisation de la société Burkinabé, post-coloniale. Pour F. Sanou, le faible niveau de scolarisation est à attribuer à la classe des élites et des intellectuels burkinabé qui, selon lui, s'accaparent l'école pour en faire un instrument de stratification sociale. Il note que *"les bureaucrates utilisent leur position sociale à la tête de l'appareil de l'Etat pour imposer aux enfants des masses, surtout paysannes, des conditions académiques draconiennes pour l'accès aux rares établissements publics, seuls accessibles à ces enfants du fait de leur gratuité"*(SANOU F, 1986). Ce faisant, les entraves dressées par les intellectuels, qui "filtrent" l'accès des enfants des masses à l'école, limiteraient par la suite l'expansion ou la *démocratisation* de l'instruction scolaire.

¹ C'est un indice compris entre [0,1] ; si cet indice (G) = 0 cela implique qu'il y a égalitarisme (ou égalité) total, mais si G=1 il y a concentration absolue donc inégalité.

² Diagonales n°23, juillet 1992

Pour résoudre la problématique de la scolarisation, ces auteurs ont alors proposé quelques solutions. Par exemple, Kouanda estime qu'il faut transformer l'environnement économique dans lequel l'éducation scolaire s'imbrique; changer l'environnement économique suppose logiquement qu'il faille le développer pour qu'il ait ensuite des répercussions positives sur l'école. Quant à Ki-Zerbo, il préconise une moindre intervention des autorités administratives et politiques dans le développement de la scolarisation. Selon lui, l'Etat *est surchargé* par les dépenses du secteur scolaire, en raison du nombre très élevé des enfants scolarisables; par conséquent que l'Etat délègue certaines de ses responsabilités à la base (KI-ZERBO, op cit., P.88). En fait, pour cet auteur, l'offre éducationnelle longtemps gérée par l'Etat doit revenir aux communautés ou aux groupes sociaux. Enfin, Sanou souligne que développer la scolarisation c'est offrir, avant tout, d'égales chances d'accès aux enfants sans discriminations sociales. "*Il faut démocratiser le savoir*" écrit-il. Toutes ces analyses, intéressantes et quelques fois justes, omettent de présenter l'analyse factorielle de l'école selon la nature différente des faits.

Selon nous, l'évolution de l'école burkinabé serait sous l'influence de phénomènes de deux ordres. Il y a d'une part les phénomènes extra-scolaires, et d'autre part les phénomènes propres à l'école, ou liés à son offre.

Quant aux phénomènes extra-scolaires qui pourraient expliquer en partie la médiocre scolarisation, nous en avons retenu principalement quatre: la démographie galopante, l'activité économique, les pratiques culturelles et religieuses et l'instabilité politique.

1. La démographie galopante

Ce facteur est, a priori, l'un des plus importants. C'est celui qui agit de manière importante sur l'évolution scolaire. En effet, de par son indicateur d'accroissement moyen annuel qui est de l'ordre actuel de 3.1% et en raison de la jeunesse de sa structure dont le 1/3 est concerné par l'accès à l'enseignement primaire, la démographie burkinabé pourrait empêcher l'école de connaître une véritable expansion.

2. L'effet de l'activité dominante de la population

L'agriculture, qui est l'activité principale, occupe plus de 90% de burkinabé, et on peut estimer que celle-ci agit sur la scolarisation; car elle demande, en raison de la vétusté ou de l'archaïsme de ses moyens de production, une main-d'oeuvre substantielle qui n'épargne pas les enfants en âge d'aller à l'école. En plus de l'agriculture traditionnelle, il est possible que toute activité qui, pour son rendement, nécessite une force de travail importante à laquelle sont associés les enfants peut entraver la bonne marche scolaire. Ainsi on pourrait dire que le type d'élevage pratiqué majoritairement par les populations du Nord et qui demande la participation des enfants comme surveillants d'animaux est un obstacle à la scolarisation dans cette zone. En revanche, les activités professionnelles et sociales, très diversifiées dans les centres urbains, qui ne demandent pas ou qui nécessitent peu l'apport des enfants, pourraient être un des points favorables à la scolarisation.

3. Les pratiques culturelles et religieuses

Dans les pratiques culturelles qui influeraient sur le niveau de scolarisation, il faut retenir les mariages précoces des filles, les rites initiatiques traditionnels et les modes de vie liés à la transhumance. En effet, chacune de ces modalités culturelles pourrait se poser en obstacle à la scolarisation des enfants.

Pour ce qui est de l'effet de la religion, on peut supposer que les régions fortement islamisées ou animistes tendraient à favoriser les structures d'encadrement islamiques ou traditionnelles au détriment de l'école. L'école classique serait, de notre avis, en dualité avec ces structures d'encadrement islamiques et traditionnels.

4. Les changements politiques répétés

L'instabilité politique que connaît le pays depuis l'indépendance est défavorable à une politique éducative suivie. En effet, chaque régime politique "*nouveau*", en remettant en cause les réformes ou les stratégies éducatives déjà entamées, ne fait qu'attarder le développement scolaire du pays.

En conclusion les facteurs extra-scolaires, qui agiraient sur l'école, sont

démographiques, économiques, socio-culturels et politiques.

Pour ce qui est des phénomènes propres, ou liés, à l'école qui détermineraient son évolution, nous retenons les facteurs suivants.

1. L'offre scolaire et sa mauvaise répartition

L'offre scolaire au Burkina est non seulement insuffisante, mais elle se caractérise aussi par d'énormes disparités entre zones urbaines et rurales. Les conséquences de cette mauvaise répartition de l'offre scolaire sont la pénurie d'enseignants pour les classes de province et les longues distances de dizaine de km que parcourent les enfants pour aller à l'école. Il nous semble que ces paramètres ont sans doute un impact sur le peu de motivation des parents à scolariser les enfants.

2. Les mauvais rendements scolaires

Chaque parent en scolarisant son enfant espère qu'il atteigne au moins la fin du cycle primaire et, que s'il devait en sortir, qu'il soit muni du parchemin du CEPE. Ce qui devient de plus en plus un vain espoir pour un grand nombre de parents. Ainsi peut-on supposer que l'école actuelle, caractérisée par de grosses déperditions et par de faibles résultats aux examens, découragerait de plus en plus de parents à scolariser leurs enfants.

3. Le coût élevé de la scolarité et des fournitures scolaires

Les dépenses éducatives généralement élevées pour les ménages qui ont de faibles revenus feraient que certains d'entre eux renoncent à scolariser leurs enfants. Parce que scolariser un enfant suppose qu'il faut le doter de fournitures scolaires et déboursier de surcroît les droits d'écolage qui varient sensiblement, chaque année, de 1000 à 2000 f cfa par enfant pour les écoliers du public. Quant à ceux qui sont scolarisés dans le privé¹, pour une raison ou pour une autre, les parents doivent généralement dépenser en moyenne 30 à 65 000 f cfa pour les droits d'inscription; des frais de scolarité qui représentent la

¹ En attendant de présenter les types d'écoles qui existent au Burkina dans les chapitres suivants, il faut noter que le privé concerne généralement des établissements non religieux. En effet, le privé religieux catholique a été nationalisé et laissé en l'état depuis 1969. De ce fait, le privé laïc représente 95% des écoles privées; on note aussi quelques écoles appartenant aux associations religieuses protestantes.

moitié ou la totalité des revenus moyens du burkinabé¹. De telles dépenses scolaires ne sont-elles pas décourageantes pour les parents des couches sociales les plus modestes?

C'est à travers l'ensemble des facteurs externes et internes à l'école que nous allons tenter de comprendre l'évolution et la situation de la scolarisation au Burkina. Nous vérifierons par conséquent si ces facteurs ont, oui ou non, leur importance dans l'interprétation causale de la déficience scolaire de ce pays. Mais analyser les phénomènes de scolarisation requiert aussi une approche différentielle.

Ainsi d'un point de vue général, il convient de nuancer le taux brut de scolarisation de 30%. En effet, comme toute moyenne, cet indicateur cache en lui de véritables disparités régionales, sociales et sexuelles. Il faut noter, par exemple, qu'en 1992 la province la plus scolarisée était le Kadiogo avec un taux de 82.5%, tandis que le Séno était à l'autre extrême avec 9.3. En fonction des différents taux de scolarisation de chaque province, le pays peut se diviser en trois grandes régions scolaires. La carte scolaire (p.12), élaborée à partir de la structure administrative du Burkina, établit distinctement ces zones.

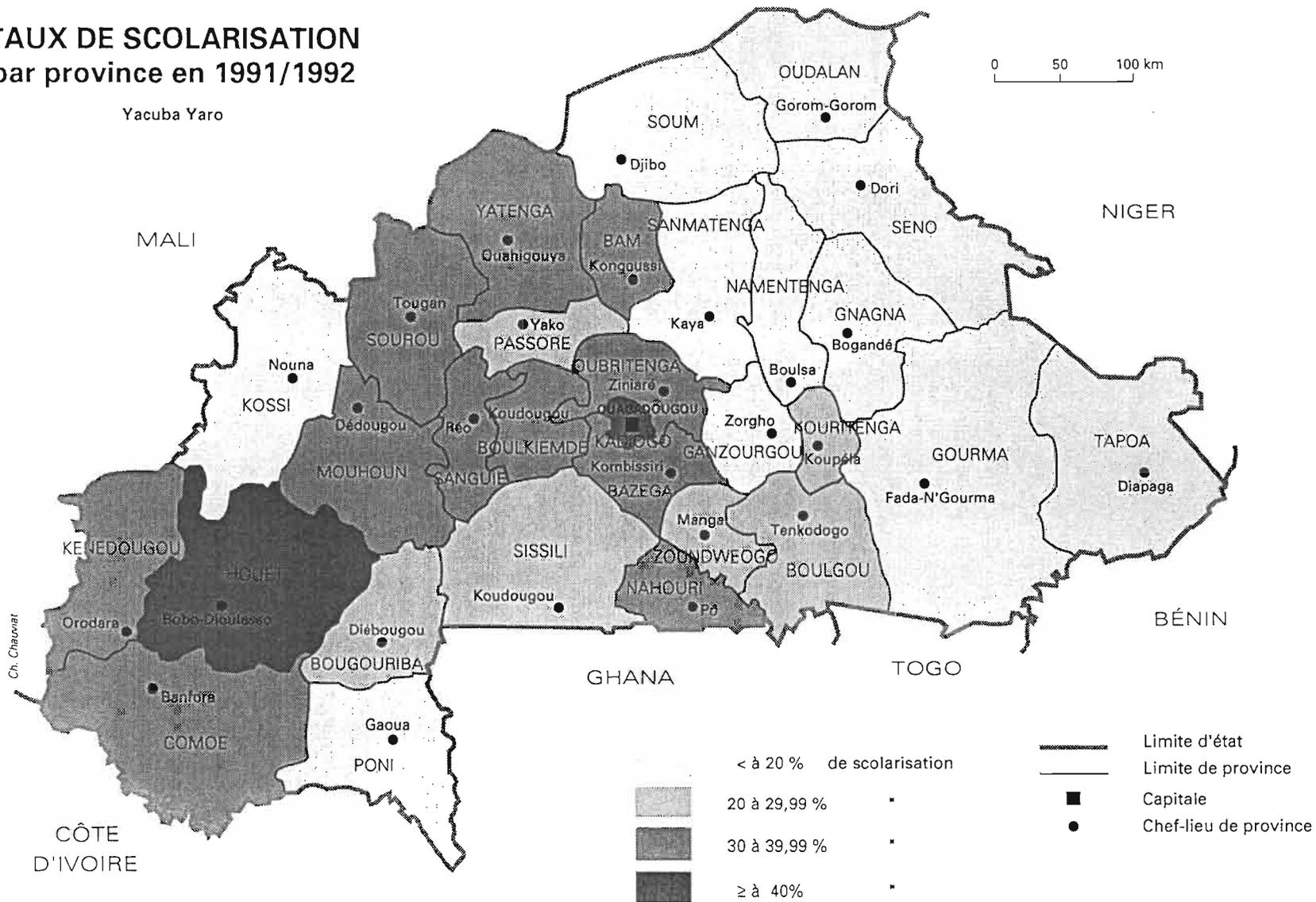
La première zone regroupe les provinces qui ont des taux de scolarisation variant entre 9 et 20%. Cette zone s'étend principalement du Nord à l'Est du pays. Cependant on y trouve la Kossi qui est située à l'extrême Ouest, et le Poni au Sud-ouest. Au total, 12 provinces connaissent des niveaux de scolarisation relativement très bas. Elles représentent plus du tiers des trente entités administratives.

La deuxième région rassemble toutes les circonscriptions administratives situées dans la partie centrale du pays. Le niveau de scolarisation varie de 20 à 30%. C'est une zone qui est moyennement scolarisée.

Enfin, la troisième zone concerne les unités administratives qui connaissent un niveau de scolarisation plus élevée que la moyenne. Cette zone occupe le Sud-ouest et une partie de l'Ouest du Burkina. Dans cette partie du pays, la scolarisation oscille entre 30 et 50%.

¹ Selon la Banque mondiale, le revenu moyen par tête d'habitant burkinabé, en 1991/92, était estimé à 280 S.

TAUX DE SCOLARISATION par province en 1991/1992



Toutefois, au regard de la carte scolaire, on remarque une entité administrative qui se distingue de l'ensemble, par le ton de sa planche. C'est évidemment la province du Kadiogo, constituée de Ouagadougou la plus grande ville du pays. La fréquentation scolaire y est très importante, car plus de huit enfants sur dix sont scolarisés.

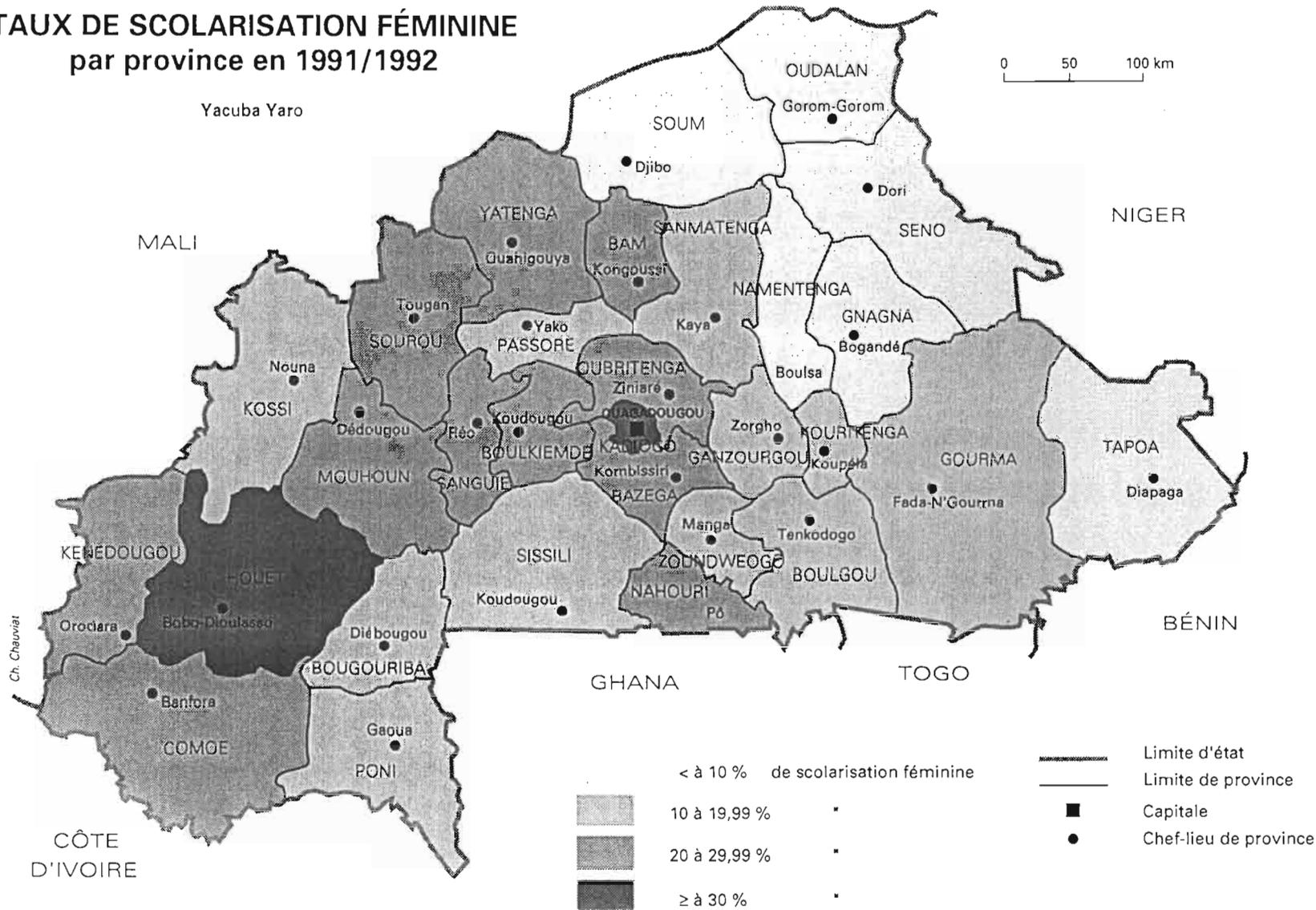
Quant aux différences scolaires selon le sexe de l'enfant, elles demeurent très importantes et font apparaître des taux de scolarisation masculine nettement supérieurs à ceux des filles. Les cartes, qui illustrent l'état de scolarisation féminine, montrent que vingt et une provinces sur trente ont un taux de scolarisation féminine de moins de 20%. La sous-scolarisation des filles est encore plus criante dans les régions, ou les provinces, les plus faiblement scolarisées. Par exemple, on note que dans le Séno, la Gnagna et la Tapoa, on compte moins d'une fille scolarisée sur dix en âge d'aller à l'école.

La situation scolaire des filles varie de façon importante selon le type de zone (rurale ou urbaine). Les statistiques scolaires de 1992 révèlent que la proportion des filles scolarisées par rapport à l'ensemble était de 50% à Ouagadougou, 47 à 48% à Bobo, Banfora et Koudougou. Ce qui montre que, dans les centres urbains, les filles ont quasiment les mêmes chances d'accès à l'école que les garçons.

Par contre, en milieu rural, les écarts de scolarisation entre filles et garçons vont du simple au triple. La Gnagna avec moins de 3 filles pour 10 enfants scolarisés est la région où le sexe féminin est le plus faiblement représenté à l'école. Dans plus de quinze provinces, on ne compte que 3 filles scolarisées pour 7 garçons.

Ces quelques cas cités indiquent que pour mieux apprécier la scolarisation à travers les facteurs qui l'influencent, il convient de prendre également en compte les différences qui existent entre les zones géographiques, les sexes, etc. .

TAUX DE SCOLARISATION FÉMININE par province en 1991/1992



Présentation du travail

Le présent travail s'articule autour de six principaux chapitres.

Dans le premier chapitre, nous présentons le Burkina Faso, qui constitue le cadre macro-spatial de l'étude. La présentation porte sur sa géographie et son histoire. Aussi, les caractéristiques démographiques, socio-culturelles et économiques des populations, qui le composent, sont-elles abordées. Ce chapitre a pour objet d'apporter au lecteur une connaissance globale de notre cadre d'étude. Ce qui donnera des indications ou des informations sur certains facteurs ayant une influence directe ou indirecte sur l'école burkinabé.

Le deuxième chapitre porte sur la méthodologie de travail. Quelles sont les données disponibles ? Comment ont-elles été élaborées ? Telles sont les questions que nous traiterons.

Après avoir exposé la méthodologie de travail, nous abordons, tout au long du troisième chapitre, l'objet de notre étude dans sa terminologie et sa structuration. La précision terminologique de l'enseignement primaire s'avère nécessaire face au "flou" conceptuel qui le caractérise dans certains travaux et qui amène certains auteurs à faire un amalgame des termes "*éducation de base*", "*enseignement du premier degré*", "*éducation formelle et éducation non formelle*", etc. Quant à l'organisation de cet enseignement primaire, elle est étudiée à travers:

- les services, ou les départements du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation des Masses (MEBAM);
- l'implantation et la situation matérielle des écoles ainsi que l'état de certains équipements annexes (logement du maître, cantines, etc.);
- les modalités de recrutements scolaires et les attitudes parentales qui en découlent, etc. .

Dans le quatrième chapitre, nous présentons l'évolution scolaire au Burkina, de 1960 à la fin des années 1980. Dans ce chapitre "historique", c'est une évaluation générale de la scolarisation burkinabé qui est faite. L'étude porte alors sur les populations

scolaires, les enseignants, les infrastructures, les résultats et les rendements scolaires, etc.. Dans cette analyse, nous tenons aussi compte des coûts temporels et économiques que les ménages, les collectivités et l'Etat burkinabé supportent pour la scolarisation des enfants.

Après cette partie historique, nous analysons la situation actuelle de l'enseignement; celui-ci est étudié sur les cinq à six dernières années. Ce chapitre contient également les études de cas issus des enquêtes socio-démographiques que nous avons menées dans le Séno, la Tapoa et Ouagadougou. Nous abordons alors les déterminants ou les facteurs explicatifs de la situation scolaire au Burkina.

Le sixième chapitre, quant à lui, porte sur les politiques et les réformes scolaires entreprises jusqu'à nos jours. Comment l'Etat burkinabé a-t-il élaboré son offre en matière de scolarisation depuis 1960? Qu'a-t-il tenté ou entrepris pour juguler la faible scolarisation? Quelles ont été les stratégies adoptées par les populations? Quels sont les résultats auxquels l'Etat et les collectivités locales sont parvenus? Après ces questions, nous établissons des perspectives à court et à long termes sur la base d'hypothèses tenant compte des paramètres socio- démographiques et scolaires. Cette partie conduit à la conclusion générale du travail et à une présentation de la bibliographie et des annexes.

BURKINA - FASO



Chapitre 1

Présentation du Burkina Faso

1.1 Aperçu géographique et répartition administrative

1.1. 1 Délimitations, territoriale et climatique

Situé dans la boucle du Niger, au coeur de l'Afrique occidentale, le Burkina Faso couvre une superficie de 274 000 km². Pays enclavé, il est limité au Nord et à l'Ouest par le Mali, à l'Est par le Niger, au Sud par la Côte d'Ivoire, le Ghana, le Togo et le Bénin.

Le Burkina Faso appartient à la zone sahélienne, c'est-à-dire proche de la lisière du désert¹. Toute la grande partie septentrionale est touchée par la forte avancée du désert. C'est ainsi que plus de 70 000 km², soit 25 %² du territoire appartiennent à cette zone aride.

Sur le plan climatique, le pays est caractérisé par trois grandes régions³. Ce sont:

- la zone soudanienne qui est délimitée au Nord par l'isohyète 900 mm. Ce secteur climatique occupe toute la partie australe du pays; c'est la région la plus arrosée du pays. Elle reçoit des pluies qui peuvent excéder souvent des hauteurs annuelles de 1300 mm . Généralement, les saisons pluvieuses durent plus de six mois;

- la zone soudano-sahélienne est comprise entre 900 et 600 mm. Elle se localise sur toute la portion centrale du pays, constituant de ce fait la région climatique la plus vaste. Les pluies y durent de quatre à cinq mois;

- La zone Sahélienne oscille entre les isohyètes 600 et 200 mm. Elle occupe tout le Nord. Les pluies ont souvent une durée inférieure à deux mois. Très insuffisamment arrosée, cette partie connaît, par conséquent, une sécheresse "*chronique*" qui ne manque pas d'avoir des effets sur le mode de production et de vie des populations et sur la scolarisation.

¹ Cette zone qui est à la lisière du Sahara comprend huit pays regroupés dans le Comité Inter-Etats de Lutte contre la Sécheresse dans le Sahel (CILSS).

² in Atlas du Burkina Faso, ed Jeune Afrique, Paris, 1993 p.15

³ Cf la carte des régions climatiques en annexe.

Les régions climatiques correspondent, en règle générale, à des zones économiques déterminées par le type de climat. Par exemple, les populations du Nord, qui relèvent de la zone sahélienne, pratiquent plus volontiers l'élevage que l'agriculture.

1.1.2. Organisation administrative

Administrativement, le Burkina Faso est divisé en trente provinces¹. A la tête de chacune de ces unités administratives, se trouve un Haut-commissaire. Les provinces sont à leur tour subdivisées en 300 départements que dirigent des Préfets. Sur l'ensemble du pays on recense environ 7000 villages (INSD, 1989).

En dehors de la province du Kadiogo qui est presque entièrement urbanisée, et de quelques chefs-lieux de provinces que l'on considère comme des "petits" centres urbains², le pays est à 85% rural. Les principales villes sont Ouagadougou, Bobo-Dioulasso, Koudougou, Ouahigouya, Banfora, Fada N'Gourma, Kaya et Tenkodogo.

Il faut signaler que la répartition territoriale, intervenue depuis 1984, assujettit toute l'organisation politique et socio-économique. C'est pourquoi, dans cette étude, la province constitue l'unité d'observation dans l'analyse des disparités scolaires.

Faut-il également souligner que depuis 1984, l'enseignement primaire est structuré en fonction de ces 30 unités administratives? Il existe ainsi, pour chacune, une Direction Provinciale de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation des Masses (DPEBAM).

1.2. Historique du pays: de la Haute-Volta... au Burkina Faso

L'étude s'intéressant principalement à la période post-coloniale, nous retracerons à grands traits l'histoire politique du Burkina depuis 1960. Toutefois, un bref rappel de sa création est nécessaire.

En effet, il faut retenir que la Haute-Volta fut constituée en colonie en 1919. Treize ans plus tard, c'est à dire en 1932, considérée par la France comme sans

¹ Confère carte administrative du Burkina p.19

² Selon l'Institut National de la Statistique et de la Démographie (INSD), une zone était qualifiée d'urbaine en fonction de la présence d'un minimum d'infrastructures socio-économiques et administratives tels que les services administratifs, les réseaux de distribution d'eau potable et d'électricité.

importance économique, le territoire de la colonie fut alors réparti entre la Côte-d'Ivoire, le Mali et le Niger. Dans ces pays, la population voltaïque servait surtout de main d'oeuvre aux plantations ivoiriennes et aux travaux publics maliens et nigériens

En 1947, sous la pression de quelques hommes politiques et des populations mossi dirigés par le *Mogho-Naba KOOM "2"*, la Haute-Volta fut rétablie dans la quasi-totalité de ses anciennes limites.

Le 5 Août 1960, elle accédait à l'indépendance. Elle devenait ainsi une République avec comme président Maurice Yaméogo. En janvier 1966, celui-ci est démis de ses fonctions présidentielles ; il est alors remplacé par le lieutenant-colonel Sangoulé Lamizana. Le pouvoir revenait à ce militaire car il était le plus le plus gradé de l'armée voltaïque.

En 1970, la Haute-Volta se dote à nouveau d'une constitution législative et d'une assemblée nationale, suite à des élections. C'est la deuxième République avec toujours comme président, Lamizana. En février 1974, Lamizana contrarié par les querelles intestines entre le gouvernement et l'assemblée nationale dissout ces deux organes; c'était la fin de la Deuxième République et le retour des militaires devant la scène politique Burkinabé. Ce faisant, Lamizana instaure un régime composé totalement de hauts gradés; ce gouvernement est dénommé *Gouvernement du Renouveau National* (GRN). Cette instance dirigeante d'officiers exprimait un désaveu sévère de la gestion politique et économique du gouvernement civil de la Deuxième République. Le Renouveau National resta au pouvoir pendant plus de trois ans et demi. Mais sa politique sociale et économique ne fut guère meilleure que celle des civils.

En novembre 1977, la constitution de la 3ème République fut votée par référendum. La Haute-Volta tente de nouveau l'expérience d'un gouvernement civil en organisant des élections, présidentielle et législative. Le Rassemblement Démocratique Africain (RDA) soutient Lamizana au scrutin présidentiel. Ce parti gagne les élections, est majoritaire à l'assemblée nationale, et forme le gouvernement. Mais la 3ème République ne va durer que deux ans. En effet, suite à une grève, de plus de 50 jours, organisée par des enseignants du primaire, Lamizana est démis de ses fonctions par un coup d'Etat dirigé par Saye Zerbo, le 25 novembre 1980, provoquant la fin de la 3ème République.

Le *Comité Militaire Pour le Redressement et le Progrès National* (CMRPN) est mis sur pied pour diriger le pays. Mais très tôt, ce régime militaire connut des difficultés politiques et sociales. Ses plus farouches opposants étaient les syndicalistes, bien organisés dans des structures comme la Confédération Syndicale Voltaïque (CSV) et la Confédération Nationale des Syndicats Libres (CNSL).

Le 7 novembre 1982, de jeunes officiers renversaient le CMRPN et ses dirigeants furent qualifiés "*d'aventuristes et de despotes*". Pour gouverner le pays, un *Comité de Salut du Peuple* (CSP), est créé. Son président est J-B Ouédraogo. Celui-ci nomme T. Sankara comme premier ministre. Mais, après six mois de pouvoir, des divergences idéologiques naissent entre le premier ministre "*bouillant et marxiste*" et le président "*modéré et rangé sur les valeurs chrétiennes*". Suite à cela, J-B Ouédraogo destitue et fait arrêter son premier ministre Sankara, le 17 mai 1983. L'aile marxiste et léniniste du CSP est ainsi écartée. Le CSP devint par conséquent le CSP "2"; ce qui entraîna une division au sein de l'armée, avec d'une part les progressistes révolutionnaires et d'autre part les modérés.

En août 1983, Sankara et ses compagnons d'armes prennent le pouvoir et proclament *La Révolution Démocratique et Populaire* (RDP) dont l'instance dirigeante est le *Conseil National de la Révolution*, (CNR). Pendant quatre ans le Burkina Faso va vivre sous l'ère de la Révolution qui conduit à des bouleversements importants. En Août 1984, la Haute-Volta devient le Burkina Faso (Patrie des Hommes Intègres). Les symboles de la Nation (Hymne et emblème) sont également changés. Les politiques sociales et économiques établies sont "*résolument anti-impérialistes*", selon l'idéologie de l'époque. Les *révolutionnaires* tentent par conséquent de rompre fondamentalement avec tout ce qui s'était passé depuis 1960. Mais tout le monde dans le CNR semble ne pas approuver cette orientation politique du pays.

En octobre 1987, des dissensions internes conduisent B. Compaoré - alors second homme du pouvoir - à renverser Sankara; celui-ci y perd la vie. Par voie de faits, le CNR est dissout par Compaoré qui proclame la "*Rectification de la Révolution*". Ce faisant, le *Front Populaire* (FP) est créé pour mener cette opération.

En 1990, suite aux conclusions du Sommet de la Baule, où la France demandait

à ses anciennes colonies de promouvoir des systèmes de pouvoir démocratique, le Burkina décide de "revenir" à un Etat constitutionnel. Le Front Populaire disparaît le 2 juin 1991, suite à l'adoption de la constitution de la quatrième République. Une élection présidentielle est alors organisée, en 1991. Compaoré seul candidat, suite au boycott des candidats d'une opposition naissante, est élu. Depuis mai 1992, le pays s'est doté d'une Assemblée des Députés du Peuple (ADP).

En somme, au regard de tous ces mouvements politiques de 1960 à nos jours, on note que l'histoire du Burkina se résume pratiquement à cette succession de pouvoirs, essentiellement militaires. Le pays connaît une véritable instabilité politique. Cette situation implique ou entraîne des effets sur la vie sociale et économique : certains projets de développement ou de réformes sectorielles, comme celle du système scolaire, sont constamment remis en cause, car chaque régime qui parvenait à accaparer la direction du pays y portait généralement une appréciation différente de celle de ses prédécesseurs.

Pratiquement, tous les régimes qui se sont succédé ont tenté une expérience éducative, sans que cela aboutisse à une véritable amélioration de la situation du secteur éducatif. Le tableau suivant retrace ainsi les différentes analyses et orientations que chaque pouvoir donnait à l' Education.

Tableau n °1

Diagnostiques et orientations scolaires des régimes politiques burkinabé, de 1960 à 1992

Régimes Politiques	Textes juridiques et Constitutionnels	Analyses / diagnostics	Objectifs / solutions
1 ^{ère} République (1960/1966)	"La loi détermine les principes fondamentaux de l'enseignement..."	La cohésion et l'unité nationale dans le nouvel Etat voltaïque passent par l'école. Celle-ci doit également servir à poser les bases du développement de l'Etat.	Scolariser le maximum d'enfants voltaïques. Aussi " le gouvernement a pour politique d'adapter le système d'enseignement actuel aux besoins du pays. L'enseignement est réorganisé avec la création des centres ruraux d'enseignement qui devaient dispenser un enseignement approprié aux ruraux afin de lutter contre leur exode vers les villes."
Régime Militaire (1966/70)	"La République voltaïque garantit à ses citoyens dans le cadre des lois sans distinction de sexe le droit à l'instruction..."	Pendant la période 1966-70, le Gouvernement sous le prétexte d'accorder la priorité au secteur productif a estimé qu'il fallait limiter les objectifs sociaux, c'est à dire faire une pause dans le secteur social de l'éducation.	Maintient des effectifs à leur niveau.
2 ^{ème} République (1970/74)		Face à la faible évolution de la scolarisation, un groupe d'éducateurs se réunit pour analyser les causes de la sous-scolarisation; il se dégage des conclusions que l'état scolaire en Haute-Volta résulte de la politique de l'administration coloniale qui a édifié un système scolaire inadapté.	Enseignement de masse. Liaison Education-Production. Introduction des langues nationales.
Régime militaire (1974/78)	"Tout citoyen a droit à l'instruction... L'enseignement public est laïc. L'enseignement privé est reconnu; la loi fixe les conditions de son exercice".	"Il n'y a pas réforme de l'éducation sans réforme de la société. Les rapports éducation-société sont des rapports réciproques et dynamiques dans le processus de changement social. Le développement politique en cours du pays implique nécessairement cette réforme.	L'éducation doit répondre par des formules peu onéreuses aux besoins de l'efficacité et de la productivité, tout en assurant la revalorisation matérielle et morale de la fonction enseignante . Tout cela pose le problème de la réforme qui doit aboutir à une nouvelle République.
3 ^{ème} République (1978/1980)		Performances de l'éducation très faibles. Disparités (inter/intra régionales) criardes. Inadaptation d'un enseignement qui ne profite qu'à une minorité de la population.	Reconduction de la réforme, démocratisation de l'éducation avec les objectifs suivants: Taux de scolarisation de 25% à atteindre en 1986; revalorisation de la culture nationale; intégration de l'école à la production.
Régime militaire (1982/83)		"Le Voltaïque souffre d'un lourd héritage historique en matière d'éducation" Aliénation culturelle persistante.	Nécessité d'une réforme : avec un enseignement qui sera, décolonisé, démocratisé et lié au monde rural.
Régime militaire (1983/87)	"Chaque enfant burkinabé -- qu'il soit de la zone rurale comme de la zone urbaine - a droit à une éducation scolaire..." "Les frais scolaires dans les établissements privés sont plafonnés à 10000f cfa sur toute l'étendue du territoire."	L'école burkinabé est néo-coloniale. Elle est principalement au service des élites au détriment des masses paysannes et ouvrières. De plus elle coûte à l'Etat, sans être, en retour, productive. L'école est un instrument social qui doit être fournie et gérée par la société.	L'école sera un instrument de la Révolution. C'est par l'école que la Révolution pourra construire une société nouvelle; les burkinabé qui sont formés dans ce cadre devront être au service de leur Peuple et de l'Humanité. D'où le Projet de réforme scolaire "l'Ecole Révolutionnaire Burkinabé".
1987/92 Régime militaire		L'école burkinabé est en crise aussi bien numériquement que qualitativement. Il faut redonner à cette école une dimension nouvelle, en donnant une plus grande chance aux enfants d'accéder à l'école; il convient de redynamiser le statut des enseignants tout en ayant un personnel suffisant pour les écoles .	Libéralisation des frais d'écolages dans le privé, diminution de la durée de formation des enseignants qui passe de deux ans à une année.
4 ^{ème} République (1992...)		L'école doit participer à la démocratisation actuelle de la société. "Car une population qui est majoritairement analphabète est une population que l'on tient en otage".	Institution des systèmes des classes multigrades et des classes à double flux; l'objectif recherché étant l'extension numérique de la scolarisation.

Sources: législations scolaires , revues et journaux nationaux(l'observateur, le pays, carefour africain, sidwaya etc)

Il faut noter que les grandes lignes et les orientations éducatives de chaque régime se sont faites en fonction de ses propres options politiques et idéologiques. On observe que tous les pouvoirs reconnaissent la nécessité d'améliorer le niveau scolaire du pays; mais les interprétations sur les causes et les méthodes à utiliser divergent. En conséquence, chaque régime refuse de poursuivre ce qui avait été antérieurement envisagé ou amorcé. Dans de telles conditions de variations incessantes, il va s'en dire que l'éducation scolaire ne pouvait qu'en pâtir.

1.3. Caractéristiques économiques

1. 3.1. Un pays essentiellement agricole

Economiquement, le Burkina Faso est classé parmi les dix pays les moins avancés du monde. Il fait partie des Etats dont le produit national brut par habitant est de moins de 300 dollars annuellement. L'économie Burkinabé relève principalement du secteur primaire. Elle est basée sur l'agriculture et l'élevage. La production agricole, essentiellement de subsistance, procure aux familles des denrées alimentaires de première nécessité.

Tableau n°2. Productions agricoles (en tonnes) au Burkina de 1970 à 1990

Productions	1970-71	1979-80	1989-90
Mil	399 212	377 734	645 326
Sorgho	555 040	633 119	991 171
Maïs	55 205	99 487	256 813
Riz paddy	36 285	46 922	41 841
Arachide	77 965	53 943	140 491
Sésame	4 552	6 013	2 894
Coton	32 051	64 248	179 186

Source: Ministère de l'agriculture et de l'élevage. Statistiques agricoles

En effet comme on peut l'observer, les cultures vivrières constituent la base de la production agricole. Le sorgho et le mil, qui servent à la préparation des plats

quotidiens du pays, sont les plus cultivées.

Toutefois, il faut noter, qu'en pourcentage de la production nationale, ces deux céréales n'ont pratiquement pas connu de variation en 20 ans. Si en 1970-71, le mil représentait 34.4% de la production nationale, ce pourcentage avait légèrement baissé en 1990, pour n'être que de 31.1%. Quant au sorgho, sa production est quasiment restée pour l'ensemble national à 47.8%. Cependant, il faut noter que cette céréale représentait, en 1980, près de 55% de la production nationale.

Si la production de mil et de sorgho a peu varié dans l'ensemble du rendement des différentes cultures, on note en revanche que le maïs, qui est fortement produit dans le Sud-ouest, et le coton ont connu des évolutions spectaculaires.

En données absolues, la production en tonnes de maïs a quadruplé passant, de 55 205 tonnes à 256 813. Pour ce qui est du coton, sa récolte a quintuplé allant de 32 000 tonnes à plus de 179 000. Ces deux produits connaissent également, en 20 ans, une évolution très intéressante. Le maïs qui faisait, en 1970, 4.8% de la production nationale représente 12.4%, en 1990. Le coton, dans la même période est passé de 2.8% à 8.6%.

La progression sensible de ces deux cultures serait due au fait qu'elles constituent les principales sources de revenus monétaires pour le monde paysan¹. Il faut aussi souligner que le coton représente de nos jours la principale source d'exportation du pays, car elle lui rapportait en 1988 plus de 23 milliards de francs CFA (non dévalués).

Quant à l'élevage il reste difficile à évaluer avec précision. Cependant, en observant la carte en annexe qui porte sur l'estimation du niveau d'élevage par zone géographique, on remarque qu'il est très important dans le Nord du pays. On y estime plus de 10 bovins et plus de 20 petits ruminants (chèvres, moutons) au Km². C'est pratiquement le pastoralisme transhumant qui domine dans cette partie du pays. Ce qui n'est sans conséquence sur le mode de vie de ces populations qui le pratiquent.

Enfin, il faut noter que le secteur primaire est toujours dominé par une production traditionnelle ou artisanale. En effet, l'agriculture est encore peu mécanisée et l'élevage est toujours extensif. Par exemple, en 1990, la culture attelée ne concernait que 14% des exploitations². Les moyens aratoires utilisés sont rudimentaires et reposent

¹ Voir les travaux d' A. SCHWARTZ sur " le coton et le développement au Burkina Faso, ORSTOM, Ouagadougou, 1991/92.

² Atlas du Burkina Faso (ibidem) p.36

essentiellement sur la houe. Cette faiblesse de l'outillage restreint les surfaces cultivables. Aussi, avec de tels moyens de production, le rendement agricole demande la présence d'une main d'oeuvre importante qui comprend les enfants en âge d'aller à l'école. Or le secteur primaire constitue le principal réservoir économique du pays et on y compte plus de 9/10 de la population active.

1.3.2. Caractéristiques de la population active au Burkina

Tableau n° 3

Répartition des actifs occupés (en %) par sexe, lieu de résidence et groupe de profession principale

Groupes de professions principales	Urbain			Rural			Ensemble		
	M	F	T	M	F	T	M	F	T
Gr 0: Agriculture, Elevage, pêche	31,2	45,0	35,6	97,5	95,8	96,7	91,2	93,5	92,3
Gr1: Administr. Cadres SUP. Prof libérales	2,9	1,2	2,3	0,1	0,0	0,0	0,3	0,1	0,2
GR2: Administr., Cadres moyens	3,9	3,8	3,8	0,3	0,1	0,2	0,6	0,2	0,4
Gr3: Manoeuvres, employés, ouvriers cadres subalternes	8,3	4,8	7,2	0,5	0,1	0,3	1,2	0,3	- -
Gr4: Commerce	15,5	31,0	20,4	0,4	2,5	1,5	1,9	3,7	2,8
Gr5: Artisanat	19,3	7,4	15,5	0,1	1,5	1,1	2,4	1,7	2,1
Gr6: services domestiques, services divers	12,7	6,4	10,7	0,4	0,1	0,3	1,5	0,4	1,0
Gr7 & 8: Autres métiers et professions	6,2	0,6	4,4	0,3	- -	0,2	0,9	- -	0,5
Ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source INSD, Recensement National 1985

La notion de population active ne se limite pas seulement à celle des travailleurs, comme on peut le penser. La population active est constituée par l'ensemble des individus disponibles au travail en fonction d'une limite d'âges¹. Elle comprend effectivement ceux qui exercent un emploi quelconque (population active occupée) et ceux qui sont sans travail et qui sont à la recherche durant une période de référence (population active au chômage). Généralement, on exclut des actifs, les personnes retraitées ou âgées, les enfants, les élèves et les étudiants, etc. Ces précisions faites, on constate, à la lecture du tableau, que sur l'ensemble des actifs burkinabé, 92% sont principalement dans le secteur primaire contre un nombre insignifiant pour le secteur industriel et les emplois administratifs (0.6%). L'activité dominante, principalement agro-pastorale, occupe 94%

¹ Selon les conventions internationales du Bureau International du Travail (B.I.T) la limite d'âges est généralement de 15 ans à l'entrée de la vie active et de 65 ans à la sortie. Cependant cette limite d'âge n'a pas de sens au Burkina où les enfants, dès 8 ans, participent déjà aux activités des parents et que des personnes âgées de plus de 65 ans continuent de produire. Ce qui a amené les démographes de l'INSD à compter les enfants ayant au moins 10 ans comme faisant partie des actifs.

d'hommes et 91% de femmes.

En milieu rural, c'est quasiment l'unique activité des populations qui y sont à 97%. La proportion des actifs selon le sexe est différemment peu significative; car on a sensiblement 96% de femmes et 97% d'hommes.

En milieu urbain, bien que cette activité n'ait pas la même ampleur qu'à la campagne, elle concerne tout de même 36% de citadins qui la déclaraient comme leur principale occupation. Contrairement, au milieu rural où les écarts sont peu significatifs entre les sexes, on enregistre en ville plus de 45% de femmes travaillant dans le secteur agricole contre seulement 31.2% d'hommes. Cependant il convient de nuancer de telles données qui ont sans doute été agrégées avec les autres secteurs qui n'avaient été pas dressés dans la nomenclature des professions et catégories sociales (PCS). On peut ainsi penser que les ménagères ont été "abusivement" classées dans le Groupe 0 qui concerne le secteur primaire. On pourrait également supposer que la proportion des "*agriculteurs-citadins*" a été sans doute augmentée en raison de tous ceux qui déclarent qu'ils sont des cultivateurs parce qu'ils sont chômeurs ou sans emplois (fixes). A partir de telles déclarations, à travers lesquelles le secteur primaire reste l'emploi "fourre-tout" pour les citadins sans emplois, on peut imaginer que la proportion des agriculteurs est sans doute un peu "gonflée".

Mais au-delà des fausses déclarations qui peuvent nous amener à être prudent sur l'utilisation de tels chiffres, il convient, cependant, de dire que la proportion de 31% "*d'agriculteurs-citadins*" (de sexe masculin) pourrait se rapprocher de la réalité. Pour cela, il suffit de considérer que les nouveaux-venus à la ville, issus généralement de l'exode rural, pratiquent l'agriculture sur de petits lopins de terre qui se situent habituellement à la périphérie des zones urbaines. Des situations que l'on peut facilement vérifier autour des grandes villes comme Ouagadougou et Bobo-Dioulasso.

Pour ce qui est des autres professions et catégories sociales (PCS), on remarque que les secteurs, commercial et artisanal, occupent sur l'ensemble du pays, moins de 5% de la population active. En milieu rural, où l'on pouvait s'attendre à des données chiffrées relativement élevées pour ces secteurs, surtout pour l'artisanat, on se rend compte qu'ils occupent moins de 3% d'actifs. Les artisans ruraux ne représentent

qu'un peu plus de 1.%, avec une majorité de femmes.

En revanche, en milieu urbain le commerce et l'artisanat occupent le plus de monde après l'agriculture. Plus de 35% de citadins sont dans le commerce et l'artisanat. On notera que le commerce reste l'apanage des femmes qui y sont deux fois plus nombreuses que les hommes (31% contre 15.5), tandis que c'est l'inverse pour l'artisanat (7.4 contre 19.3).

Toutefois on peut se demander si la proportion très élevée de femmes commerçantes par rapport aux hommes n'est pas à interpréter avec un peu de réserve. Car si dans des pays comme le Togo ou le Bénin le commerce est majoritairement occupé par les femmes¹, dans les pays sahéliens comme le Burkina, il reste tout de même une activité vers laquelle s'oriente bon nombre d'hommes. Probablement que, dans la collecte et l'élaboration des données sur cette variable "commerçant", les techniciens de l'INSD ont sans doute rassemblé dans le même secteur la vendeuse de légumes ou de cola avec le commerçant de tissus ou de produits manufacturés. Il est alors possible que l'INSD ait, plus, considéré les femmes qui n'ont pas d'emplois salariés, et qui ont leur "*petite table*"² de noix de cola ou de petits tas d'arachides, comme des commerçantes que de ménagères. Pourtant ces femmes pratiquent généralement ce *petit commerce* en second lieu après les travaux de foyer. Car le but recherché par ces femmes, à travers ces étalages de fortune, est de disposer d'un peu d'argent pour les menues dépenses familiales. Toutes les activités commerciales et artisanales - de quelques niveaux que ce soit - sont difficiles à évaluer. Car un grand nombre de ces activités, manquant de base juridique, appartiennent simplement au secteur informel. Celui-ci reste mal contrôlé par l'Etat.

Généralement toutes ces PCS, mises à part celles qui relèvent de l'administration et de l'armée, connaissent la participation des enfants. Ceux-ci représentent dans les activités économiques des acteurs ou des aides familiales non négligeables.

1.3.3 La participation des enfants aux activités économiques

Comme nous le signalions dans le point précédent, l'âge à partir duquel les enfants sont recensés comme des actifs est de dix ans, au Burkina. Ceci traduisant le fait

¹ A propos, voir les travaux de Thérèse LOCOH, sur le Togo.

² Expressions couramment utilisées pour désigner des étalages de fortune, posés quelques fois à la devanture des portes sur lesquels on y vend cacahuètes et noix cola etc. De tels cas sont comparables aux étalages des métro parisiens où les latino-américains vendent des sachets de pistaches, d'arachides, etc., à quelques francs.

que, très jeunes et quelques fois dès huit ans, le petit garçon ou la petite fille sont appelés à contribuer aux activités économiques des parents.

Pour ce qui est du secteur primaire, il n'est pas rare de rencontrer dans les zones rurales des enfants qui cultivent avec les parents. Pour l'élevage, les enfants de sexe masculin sont, en règle générale, ceux que l'on charge de la surveillance du bétail. Chez les peul, cela s'assimile au commencement de l'apprentissage de la vie de pasteur.

Quant aux petites filles, elles sont des aides ménagères et quelque fois participent à l'acquisition de revenus monétaires par le filage du coton ou par la vente de fruits et légumes. Le commerce et l'artisanat bénéficient également de la participation des enfants.

A partir des enquêtes que nous avons réalisées dans les provinces du Séno, de la Tapoa (zones classées rurales) et à Ouagadougou (milieu urbain), nous obtenons les résultats suivants à la question de savoir "si les enfants participent aux activités principales exercées par le chef de ménage".

Tableau n°4

Répartition des parents (%) par lieu de résidence et par activité aux réponses concernant la participation des enfants à leur occupation principale.

Participation PCS	Province du Séno (zone rurale)			Province de la Tapoa (zone rurale)			Ouagadougou (zone urbaine)		
	oui	non	total	oui	non	total	oui	non	total
agriculteurs	70	30	100	90	10	100	43	57	100
éleveurs	100	0	100	67	33	100	--	--	--
employés supérieurs de l'administration		100	100		100	100		100	100
employés moyens de l'administration		100	100		100	100		100	100
artisans	75	25		100	0	100	16	84	100
commerçants	50	50		33	67	100	16	84	100
militaires et paramilitaires		100	100		100	100		100	100
autre	17	83	100	53	47	100	15	85	100
Total	62	38	100	78	22	100	15	85	100

Source: enquête socio-démographique réalisée en 192/93 par ORSTOM/YARO.

En effet, à la lecture du tableau, on remarque que dans les zones rurales, la participation des enfants aux activités exercées par les parents est très importante. Plus de 60% des chefs de ménage de ces zones nous affirmaient que leurs enfants participaient à leur occupation principale; tout particulièrement lorsqu'il s'agissait de l'agriculture ou de

l'élevage. Ainsi 90% des chefs de ménages dans la Tapoa bénéficiaient de l'appui de leurs enfants aux activités agricoles; dans le Séno la proportion est de 70%. Dans ces provinces, lorsque le chef de ménage pratique l'élevage pour activité principale, c'est respectivement 67% et 100% qui déclarent que les enfants sont bien souvent ceux que l'on met après le troupeau. Comme nous l'avons décrit précédemment, les moyens rudimentaires et limités de ces secteurs d'activité sont compensés par l'augmentation de la force de travail qui inclut les enfants, dès qu'ils ont 10 ans et quelques fois moins que cela. Pour ce qui est de l'artisanat et le commerce, en zones rurales, le tableau nous enseigne que les proportions sont suffisamment élevées pour les réponses positives concernant la participation des enfants à ces travaux.

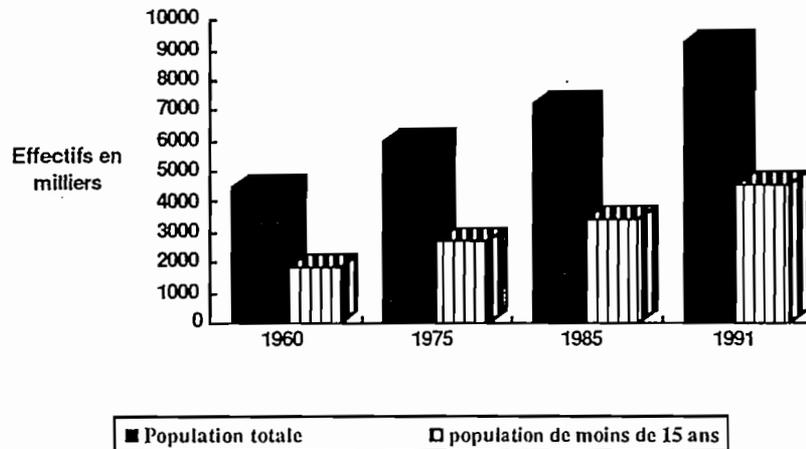
En milieu urbain, seulement 15% des parents déclaraient que leurs enfants en âge d'aller à l'école les assistaient dans leurs principales activités professionnelles ou sociales. Ainsi à Ouagadougou, un peu plus d'un parent sur dix utilisait ses enfants à des activités productrices. Cette proportion relativement peu élevée, en comparaison avec la zone rurale, connaît quelques différenciations quand on s'intéresse aux réponses selon les activités occupées par les parents. Ainsi les agriculteurs sont 43% à déclarer que leurs enfants les assistaient. Quant aux commerçants et aux artisans, 16% d'entre eux affirmaient utiliser certains de leurs enfants dans leurs métiers. Bien souvent, l'utilisation des enfants par les parents qui travaillent dans le commerce et l'artisanat va au-delà de la fonction économique. En effet, les artisans et les commerçants tentent d'initier leurs enfants dès le jeune âge à ces métiers. C'est une sorte de formation professionnelle qui évidemment pourrait entraîner la non-scolarisation des enfants qui sont désignés pour cela; une telle formation requérant une assiduité des enfants dans ces activités.

Tout compte fait, il faut retenir que la participation ou non des enfants, aux activités professionnelles des parents, peut être déterminante dans leur scolarisation (MARCOUX, 1993). En effet dans les zones rurales, quelques parents peuvent manquer d'intérêt à l'école si leurs enfants représentent l'essentiel de leur aide. Ils préféreront que les enfants soient aux champs ou à surveiller le troupeau, ou encore à leurs côtés pour s'initier à certaines activités tels que l'artisanat ou le commerce. Dans de telles situations, la scolarisation peut en pâtir. Quand aux zones ou aux localités, principalement urbaines,

où la participation des enfants est souvent de moindre importance, les parents occupent les enfants en les inscrivant à l'école. Ce qui pourrait expliquer que les enfants des villes, en âge d'aller à l'école, soient plus nombreux que leurs contemporains des zones rurales.

1.4 Caractéristiques démographiques

1.4.1. Accroissement de la population de 1960 à 1991



Source: données des enquêtes nationales et des recensement du Burkina de 1960 à 1991

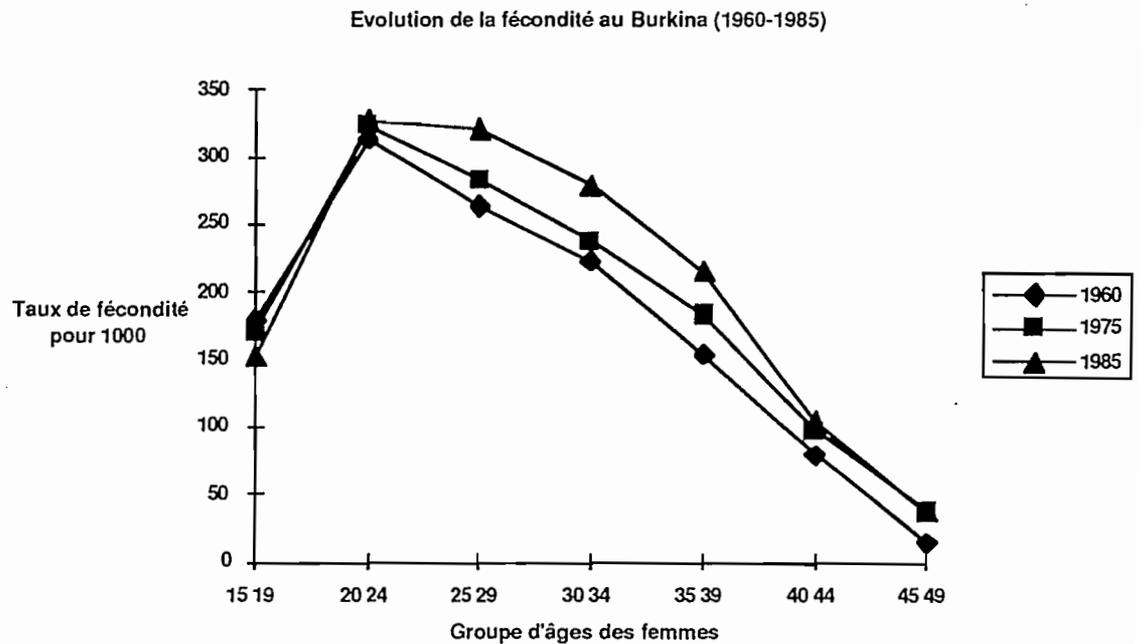
Entre 1960 et 1991, la population résidente du Burkina est passée de 4.349.600 à 9.191.000. En trente ans, celle-ci a plus que doublé. Le taux moyen d'accroissement, durant cette période est 2.4% ¹. Avec un tel niveau d'accroissement, le Burkina fait partie des pays à forte croissance démographique. La population à ce rythme pourrait, sans événements perturbateurs majeurs dues à des guerres ou à des famines etc., doubler tous les 26 ans. Cette croissance de la population s'est faite de manière plus constante à travers la population âgée de moins de 15 ans. Si celle-ci représentait 42% de la population en 1960/61, 30 ans plus tard elle représente 49%; soit pratiquement la moitié de la population actuelle du pays, comme l'illustre l'histogramme précédent.

L'accroissement démographique du pays s'explique, en partie, par le niveau de fécondité élevée des femmes.

¹ Ce taux d'accroissement moyen sur les trente ans connaît, tout de même une augmentation de nos jours. Car les dernières opérations démographiques réalisées en 1985 et en 1991 donnent un taux moyen de 2.7%

1.4.2. Une fécondité en constant accroissement

Le taux de fécondité générale (TFG), qui est le rapport de naissances annuelles sur le nombre de femmes en âge de procréer (15 à 45 ans), se situe non seulement parmi les plus élevés du continent, mais de plus, il s'accroît de manière importante. En effet, de 1960 à 1991, le taux de fécondité générale est passé de 193‰ à 223,4‰. Ce qui représente en trente ans une augmentation relative de 12%. Cependant l'évolution de la fécondité a connu en trente ans quelques variations dans sa structure. Le graphique suivant illustre les transformations observées de la fécondité par groupe d'âges.



Source: données des enquêtes nationales et des recensement du Burkina de 1960 à 1985

En examinant l'allure générale des courbes, on peut retenir que pour toutes les périodes indiquées, de 1960 à 1985, la fécondité est très différentielle. Celle de 1960 est inférieure à 1975 qui est à son tour est moins élevée qu'en 1985.

Cependant dans l'ensemble, l'évolution des courbes montre qu'en début de vie féconde (15-20 ans), le niveau est quasiment pareil; même si l'on observe que les femmes avaient en 1985, une fécondité moins précoce que celles de 1975 et 1960. Le groupe d'âge dans lequel on enregistre une fécondité plus élevée (âge modal) se situe pour toutes les trois périodes entre 20-24 ans. Il faut noter que si la fécondité atteint son niveau le plus haut à 20-24 ans, cet état de fait traduit une précocité de celle-ci quelle que soit la période observée.

C'est réellement à partir de 25 ans que se dessinent les différences. Aussi, à partir de cet âge, il s'ensuit une décroissance de la fécondité jusqu'à devenir insignifiante après 40 ans.

Toutefois, en estimant le calendrier de la fécondité des femmes - qui est aussi désigné d'âge moyen des femmes à la maternité - on remarque qu'il augmente. Cet âge qui était en moyenne de 28 ans, en 1960, est passé à 29,4 en 1985.

L'explication que l'on peut donner à une fécondité qui ne cesse de croître sensiblement, depuis 1960 à nos jours, tient à :

- une amélioration de la situation sanitaire au cours de ces trente dernières années. Ce qui a contribué à diminuer les cas d'infécondité et de stérilité pathologique dues à des maladies vénériennes ou à des complications quelconques;

- un changement de comportements vis-à-vis de certaines pratiques tel que l'allongement de la durée d'allaitement ou l'observation d'une longue abstinence que l'on conseillait ou imposait aux femmes après l'accouchement. Dans bien de localités burkinabé, de tels comportements sont de moins en moins respectés.

Enfin il faut souligner qu'une meilleure collecte des données, au cours de ces dernières opérations a permis sans doute d'avoir des données plus exactes sur la fécondité.

En tout état de cause, en s'intéressant à l'indice synthétique de fécondité (ISF)¹, qui mesure le nombre moyen d'enfants par femme, à une période donnée, on remarque que depuis 1960 cet indice ne fait que suivre logiquement les mêmes tendances que le TFG.²

En effet, en 1960, les femmes avaient en moyenne 6.1 enfants, ensuite en 1975, cette moyenne passait à 6.7, puis atteignait 7.2 en 1985. De nos jours, l'ISF est de 7.3. En l'espace de trois décennies, la moyenne d'enfants par femme burkinabé s'est accru du cinquième.

Contrairement à quelques pays voisins comme la Côte d'Ivoire ou le Ghana, le Burkina n'est pas un pays qui connaît une forte immigration. Ainsi moins de 2% de la

¹ pour ce qui est des indicateurs démographiques, le lecteur pourra se référer à l'annexe pour voir les définitions et les méthodes utilisées, par les démographes, pour les obtenir. Aussi nous avons privilégié certains indicateurs par rapport à d'autres: par exemple nous avons retenu la fécondité des femmes qui exprime mieux la réalité d'accroissement que le taux de natalité ou encore le quotient de mortalité infantile (moins de 1 ans) et juvénile (moins de 5 ans) au taux brut de mortalité, etc.

population du Burkina Faso est constituée d'étrangers de la sous-région, d'européens et d'autres nationalités: 0.8% de maliens, 0.3% de ghanéens, 0.2% de nigériens et 0.5% d'autres étrangers¹. Tous les recensements et enquêtes nationales révèlent que le solde migratoire du pays est toujours négatif. Ceci pour expliquer que la fécondité reste le facteur qui contribue principalement à l'augmentation de la population burkinabé. Elle conduit logiquement à un nombre plus élevé des enfants concernés par la scolarisation, si l'on considère que dans la même période de haute fécondité, la mortalité infantile a subi une baisse sensible.

1.4.3 Une mortalité infantile en déclin

Si 190 enfants sur 1000 mourraient avant d'atteindre un an en 1960, ce quotient de mortalité est de nos jours de 134‰; soit une baisse sensible de 32%. Cette chute de la mortalité infantile a par la suite conduit à une amélioration de l'espérance de vie à la naissance. Celle-ci est actuellement estimée à plus de 48 ans, alors qu'elle était de 32 ans au lendemain de l'indépendance. Certes, l'espérance de vie des burkinabé est encore parmi les moins élevées du monde², mais elle dénote une nette évolution des conditions sanitaires dont bénéficie le pays.

Ainsi, en étudiant le gain d'années obtenu sur l'espérance de vie aux âges de 0 à 55 ans, on y constate un progrès sensible. En effet, comme on peut l'observer à travers le tableau suivant, il y a un espoir de vivre en moyenne plus longtemps de nos jours, qu'il y a vingt-cinq ans.

Tableau n°5
Gain d'années en espérance de vie de 0 à 55 ans

E(x) période	0	1	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55
1960/61 (1)	32	39	45	43	40	36	33	29	27	23	20	17	15
1985 (2)	48.5	55.0	56.6	53.0	48.9	44.8	40.7	36.7	32.6	28.5	24.4	20.3	16.5
Gain moyen/an = (2-1) / 25	0.66	0.64	0.46	0.40	0.36	0.35	0.31	0.31	0.22	0.22	0.18	0.13	0.06

Source INSD: Analyses des résultats du recensement de 1985

A travers ce tableau, on observe aux différents âges que l'espérance de vie a

¹ Atlas du Burkina (ibid) p.24

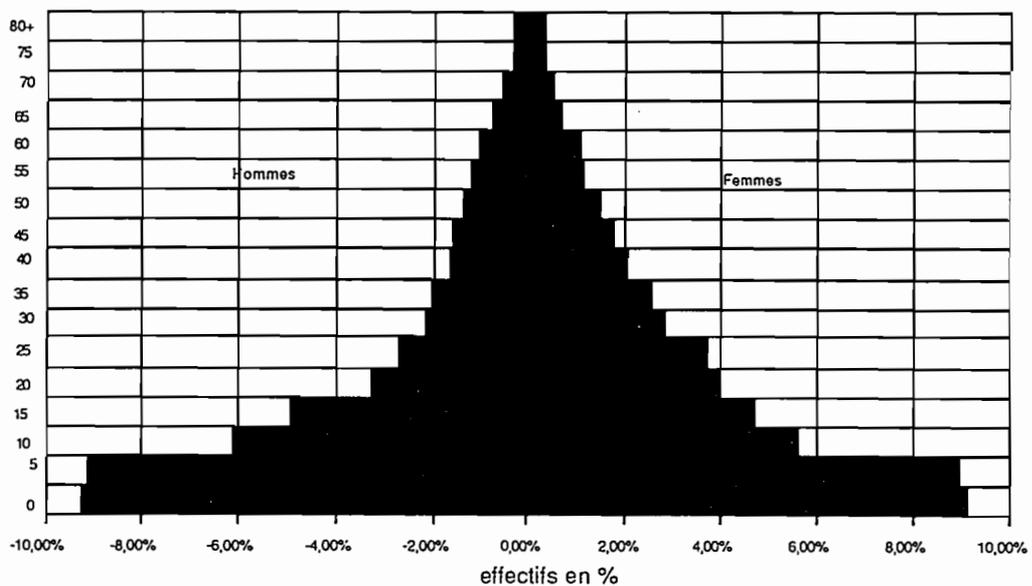
² Selon le dernier rapport de l'UNICEF sur la situation des enfants dans le monde en 1993, l'espérance de vie en Afrique subsaharienne est en moyenne de 51 ans.

gagné, en l'espace de 25 ans, quelques années de plus. Les gains annuels moyens varient considérablement des enfants aux adultes. Les enfants ont surtout des gains appréciables. Le gain annuel moyen s'établit respectivement à 0,66 an et à 0,64 an pour les enfants de moins de deux ans. Ainsi, depuis plus d'un quart de siècle, les enfants qui naissent obtiennent plus de la moitié d'une année sur leur espérance de vie : ceci dénote effectivement une baisse sensible de la mortalité infantile. Il est alors certain, que depuis l'indépendance, cela a contribué à élargir la population d'enfants, même si l'on remarque que les adultes ont également bénéficié de l'amélioration des conditions sanitaires. Car un adulte qui avait en 1960 une espérance de vivre en moyenne 36 ans de plus, il pouvait espérer, en 1985, vivre encore en moyenne 45 ans ; soit un acquis de 9 ans.

En définitive, il faut noter que l'effet de la fécondité et de la mortalité qui évoluent inversement détermine la structure de la population. Le résultat étant généralement, dans l'exemple Burkina, le rajeunissement de la structure de la population.

C'est pourquoi, une connaissance et une appréciation, plus approfondies, de cette structure est intéressante. Car elle permet de mesurer l'importance numérique des groupes d'âges concernés par l'enseignement primaire.

1.4.4 Structure de la population par âge et par sexe¹



Source données: Recensement national de la population du Burkina en 1985

La pyramide ci dessus a une forme en "toit de case mossi". Elle a une base très

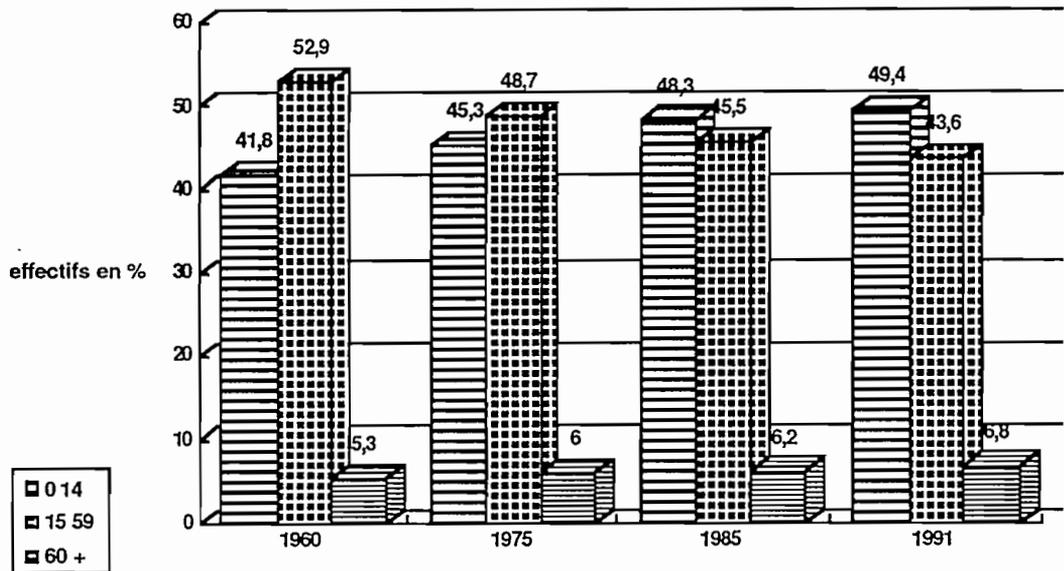
¹ Comme la structure de la population présente très souvent les mêmes allures pyramidales depuis les dénombrements de 1960, nous avons alors opté de présenter celle de la population de 1985.

large qui décroît régulièrement vers le sommet. Ce type de pyramide caractérise des pays dont la population est jeune. En effet, avec ce modèle de pyramide, on note que la proportion des effectifs aux jeunes âges est plus importante que celle des personnes âgées qui est relativement faible. Près de 60% de la population burkinabé a moins de 20 ans contre seulement 6% qui a plus de 60 ans. Généralement quand la structure de la population se présente avec une base élargie et un sommet effilé, on peut déceler, à travers une évolution dans le temps, une proportion d'adultes (20-59 ans) qui décroît au détriment de celles des enfants (0-14 ans) et des personnes âgées (plus de 60 ans). Par exemple, en examinant l'évolution de la population par groupes d'âges au Burkina, on observe effectivement qu'à l'inverse de la population d'adultes qui décroît, la population d'enfants (0-14) augmente. Le tableau suivant et son histogramme illustrent suffisamment ces faits.

Tableau n° 6. Répartition par âge et sexe de la population burkinabé de 1960 à 1991

Année âges\sexe	1960/61			1975			1985			1991		
	H	F	T	H	F	T	H	F	T	H	F	T
0 14	22.3	19.5	41.8	23.6	21.7	45.3	24.4	23.9	48.3	24.8	24.6	49.4
15 59	24.6	28.3	52.9	23.3	25.4	48.7	20.8	24.7	45.5	20.4	23.4	43.6
60 et +	2.8	2.5	5.3	3.3	2.7	6.0	2.9	3.3	6.2	3.2	3.6	6.8
Ensemble	49.7	50.3	100	50.2	49.8	100	48.1	51.9	100	48.4	51.6	100

Source: données d'enquêtes et de recensements nationaux de l' INSD.



En effet, le graphique indique une évolution inverse des proportions d'adultes comparativement à celle des jeunes. La décroissance de la population d'adultes au profit d'enfants traduit, dans le temps, le phénomène de rajeunissement de la structure démographique du Burkina. Faut-il encore souligner que cela est l'aboutissement de l'allongement de la vie moyenne et de la fécondité élevée?

En somme, les effets courants d'une évolution inversée des variables "fécondité et mortalité" sont un rajeunissement par le bas de la pyramide et un vieillissement par le haut. De ce fait, la structure de la population burkinabé indique implicitement les efforts que doivent fournir les adultes et l'Etat pour insérer une proportion croissante d'enfants dans le système scolaire. Si l'on considère qu'en règle générale, les enfants qui appartiennent à la tranche d'âge des 5-14 ans sont ceux qui sont concernés par la scolarisation de premier degré, on imagine alors que les charges financières et matérielles à fournir ne sont pas des moindres, car cette frange scolarisable représente actuellement 32% de l'ensemble.

1.5 L'impact démographique sur l'enseignement primaire

Parallèlement aux efforts financiers et politiques que peut entreprendre un Etat pour développer la scolarisation, le facteur démographique doit être pris en considération.

La variable démographique pourrait expliquer en partie les difficultés et l'importance des moyens mis en oeuvre au développement du système éducatif.

Les efforts sont amoindris ou insuffisants lorsque la croissance de la population est relativement élevée par rapport à celle de la logistique scolaire. Ainsi, selon TA NGOC CHAU, *"sous-jacente à cette amélioration de l'accès à l'enseignement (...), la croissance démographique joue, en quelque sorte, le rôle multiplicateur. L'effet de cette croissance démographique, cependant, est plus ou moins direct, plus ou moins immédiat, selon le développement de l'enseignement et selon le niveau"*¹. A travers cette assertion, on constate que l'auteur met en exergue la manière dont l'impact démographique se fait en fonction de l'état et du niveau d'enseignement.

Au Burkina, l'effet démographique pourrait être immédiat, car celui-ci dispose de structures scolaires numériquement limitées pour pouvoir accueillir un grand nombre d'enfants. Par conséquent, l'effet de l'important accroissement de cette sous-population agirait directement sur le secteur élémentaire du système éducatif burkinabé. En analysant l'enseignement primaire, on cerne mieux le rapport entre l'évolution démographique et la progression de la population concernée par l'école.

Pour ce qui concerne l'enseignement primaire au Burkina, si l'on admet que l'admission a lieu pratiquement à partir de 5 ans² (alors qu'il est normalement à sept ans) et que la durée de cet enseignement est de six ans, on peut dire que l'effectif total de ce secteur éducatif, à une date donnée, est fonction de l'évolution au cours des six années antérieures de la sous-population d'enfants de 5 ans. Etudier les effets démographiques sur la scolarisation revient alors à s'intéresser à la frange de la population en âge d'aller à l'école - désignée aussi de population scolarisable -. Cette population de 5 à 14 ans connaît une augmentation constante. De 22% de l'ensemble de la population en 1960, elle passait à 28% en 1975, puis 30% en 1985 et enfin 32% en 1991. Partant de ces indicateurs statistiques, on note un accroissement, plus ou moins linéaire, de la population scolarisable. Ce qui laisse entrevoir les difficultés qui s'imposent - ou se sont imposées - pour ce qui est de l'inscription scolaire de tous les enfants du Burkina.

¹ TA NGOC CHAU : Croissance démographique et coûts de l'enseignements dans les pays en voie de développement, UNESCO- IIEP, Paris 1972, p.13

² En raison des enfants que l'on scolarise "précocement dans certaines régions ou localités du pays ; voir chapitre 5.1.1.1

En tenant compte de l'expansion de la population d'âge scolaire, on constate, de nos jours, que le tiers des habitants du Burkina est ainsi concerné par le seul secteur de l'enseignement primaire. Il est ainsi probable, que l'accès scolaire des enfants touche, sur l'ensemble du territoire, plus d'un ménage sur deux. Car sur 3 burkinabé il y a au moins un enfant pour deux adultes.

Au cours de nos enquêtes, à la question de savoir le nombre d'enfants que le chef de ménage scolarise - ou a déjà scolarisé - dans le primaire parmi ses enfants en âge d'aller à l'école, on obtient les résultats suivants.

Tableau n°7

Répartition des ménages (en %) par province selon le nombre d'enfants scolarisés.

Provinces Nb. d'enfants scolarisés	Séno (% de ménages)	Tapoa (% de ménages)	Ouagadougou (% de ménages)
Aucun	24	25	1
1	34	31	20
2	24	22	24
3	6	8	19
4	5	6	14
5	3	4	8
6 et +	4	4	13
Total	100	100	100

Source: enquête socio-démographique ORSTOM/YARO, 1992/93

Dans l'ensemble, 75 à 76% des ménages du Séno et de la Tapoa qui avaient des enfants en âge d'aller à l'école nous affirmaient avoir - ou avoir eu - au moins un enfant d'inscrit. Seulement 1/4 des personnes interrogées déclaraient, au moment de notre passage, n'avoir jamais tenté de scolarisation pour leur enfant. Bien que ce soit des zones à faibles fréquentations scolaires, une majorité de parents ont au moins une expérience scolaire à travers un de leurs enfants. Ce qui d'ailleurs se perçoit sur le tableau où les réponses les plus couramment apportées concernent la scolarisation d'un enfant¹. Par la

¹ Il faut noter que si une majorité de parents ont une expérience scolaire et que malgré tout la scolarisation est encore de très faible niveau, c'est sans doute que cela tient à une stratégie scolaire des parents qui ont souvent un nombre élevé (généralement plus de 3) d'enfants en âges scolaires, mais qui choisissent de scolariser (ou se font imposer par l'Etat) un seul de leurs enfants (nous y reviendrons plus en profondeur sur ces faits dans le chapitre sur les "stratégies éducatives").

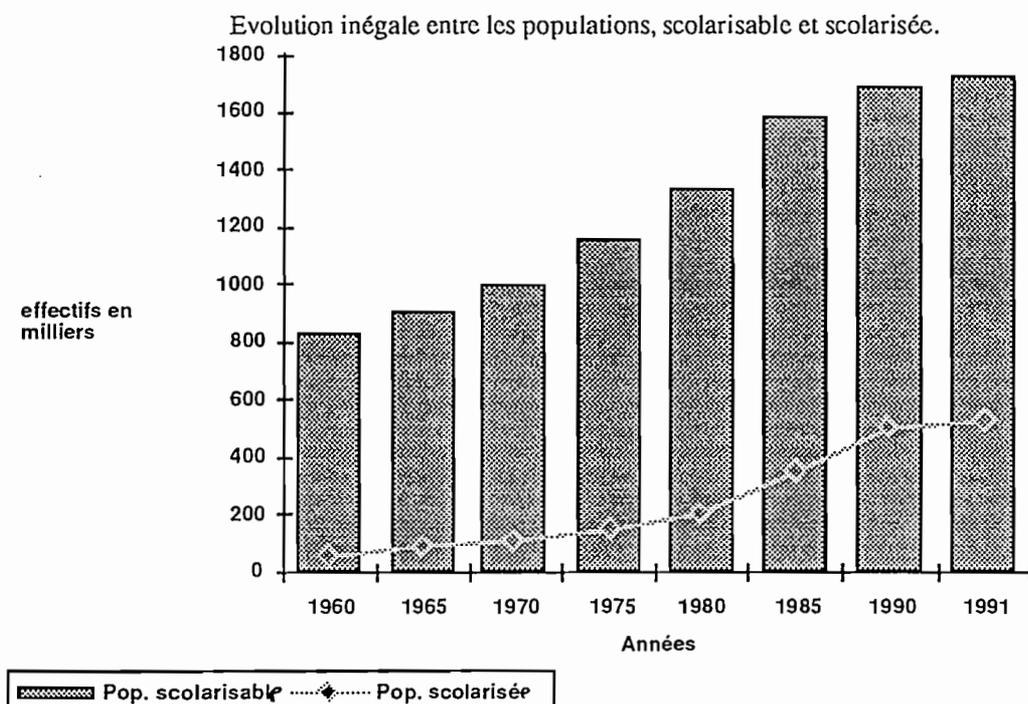
suite, les proportions de réponses sont décroissantes, plus on prend en compte un nombre élevé d'enfants scolarisés.

Toutefois, tout en nuanciant le type de scolarisation (plus temporaire) que ces chefs de ménage pratiquent, on peut alors dire, que bien que certaines réticences se fassent dans ces régions, la plupart des ménages ont eu à quelques moments donnés à être concernés (volontairement ou non) par la scolarisation.

A Ouagadougou, c'est presque 100% des ménages qui répondaient avoir au moins un enfant à l'école. Les ménages qui ont des enfants, en âge d'aller à l'école, les orientent quasiment tous vers cette institution. Celle-ci joue alors dans les grandes villes le même rôle -sinon plus- que la famille car les enfants y passent plus de 50% de leur temps actif; ce qui explique que la demande de scolarisation à Ouagadougou est fortement élevée.

L'importante demande sociale de la scolarisation qu'impose la structure même de la population doit s'accompagner d'une offre scolaire adéquate. Car une évolution de la population scolarisable qui ne s'accompagne pas d'une fourniture ajustée d'infrastructures scolaires, ne peut que limiter la progression scolaire.

Pour ainsi dire, le Burkina a sans doute, depuis l'indépendance, subi le rapport inégal entre l'accroissement démographique et la faible offre scolaire. Ce qui est perceptible à travers l'histogramme suivant.



Avec l'histogramme ci-dessus, on observe que pendant plus de 20 ans, la population scolaire a évolué à un rythme plus ou moins stationnaire en comparaison avec les scolarisables. Par la suite, on remarque que plus la population scolaire connaît un relatif développement, plus le nombre de scolarisables s'agrandit fortement.

Pour paraphraser, J. Grant de l'UNICEF, nous dirons que cette situation ressemble alors à "*une cible qui recule dans la mesure ou l'on s'en approche*". En d'autres termes, il faut se demander si la situation scolaire pourrait s'améliorer de manière notable tant que le niveau d'accroissement démographique sera continuellement élevé?

Avec environ près de deux millions d'enfants concernés par l'enseignement primaire, il est certainement difficile - comme il a été toujours - pour les autorités burkinabé de parvenir à accroître la fréquentation scolaire de manière appréciable. Dès lors, comment l'Etat pourrait-il respecter l'obligation scolaire de l'article 11 du décret 289 Bis qui stipule que "*tout enfant âgé de 6 à 14 ans doit obligatoirement aller à l'école*". Par conséquent, les effets que l'on observe sont non seulement une faible scolarisation pour ce qui est de l'ensemble du pays mais aussi le "surpeuplement" des classes des grandes villes¹.

1.6 La diversité ethnique et linguistique: richesse ou entrave pour l'école?

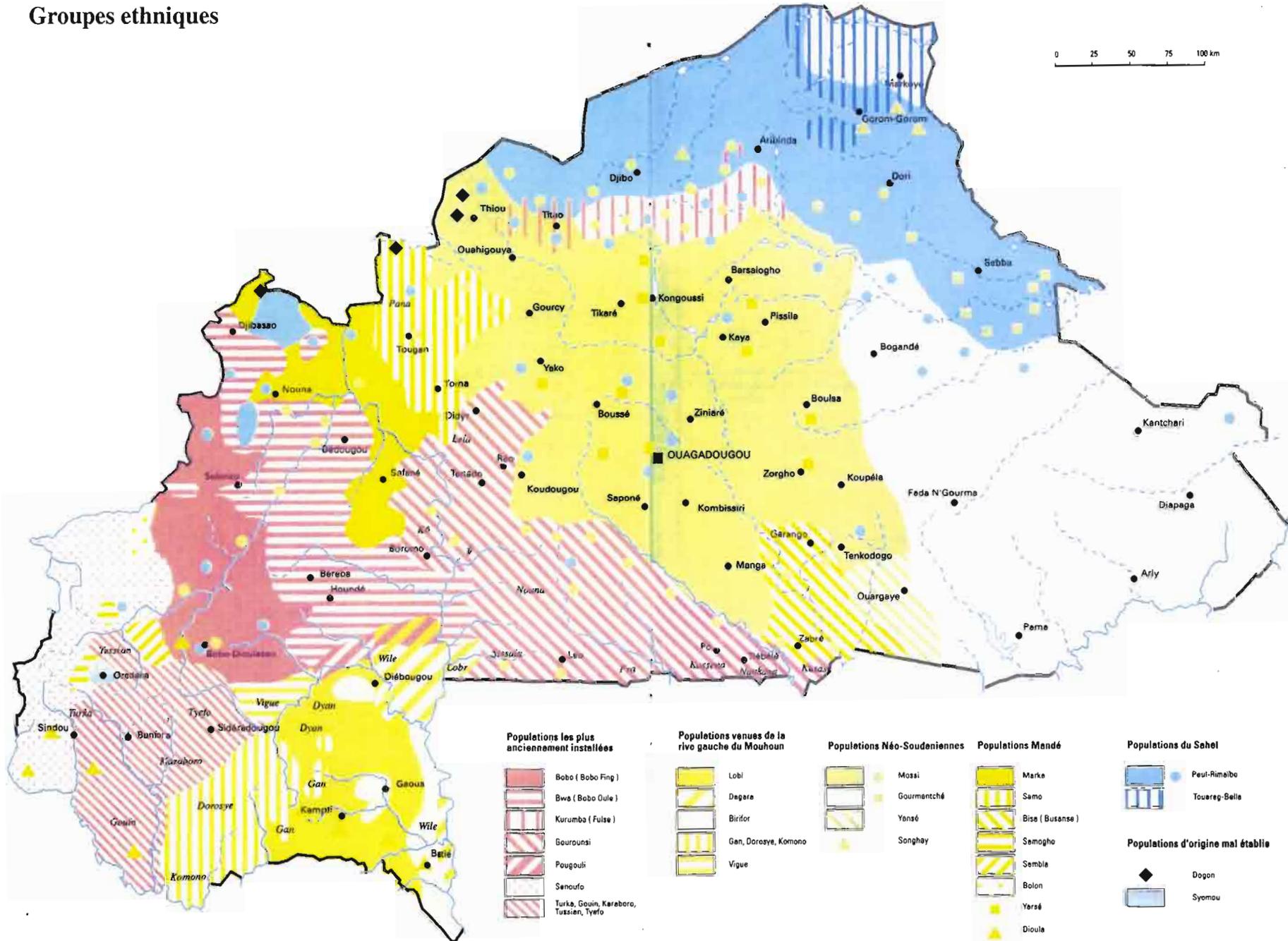
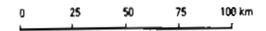
1.6.1 Quelques difficultés terminologiques et politiques

Traiter de la question ethnique pose souvent, aux niveaux théorique et politique, quelques difficultés. Sur le plan théorique, certains anthropologues² remettent en cause cette notion "ethnie". Selon eux, elle est porteuse d'idéologie néfaste, et ils préconisent l'utilisation de la notion de *groupe social*, de *chaînes de sociétés* ou de *groupe de population*. Sur le plan politique, les gouvernants burkinabé ont recommandé aux responsables des recensements démographiques de 1975 et 1985 que cette variable ne fasse pas partie des caractéristiques à collecter. Pour ces autorités politiques, les populations du pays étaient avant tout *voltaïques ou burkinabé*.

¹ De tels constats sont plus étayés, un peu plus loin, dans les chapitres sur les conditions et les causes scolaires au Burkina.

² Voir J.L. AMSELLE et E. M'BOKOLO: Au cœur de l'ethnie; ethnies, tribalisme et Etat en Afrique, ed. La Découverte, 1985, 225 p.

Groupes ethniques



Populations les plus anciennement installées

- Bobo (Bobo Fing)
- Bwa (Bobo Oule)
- Kurumba (Fulse)
- Gourounsi
- Pougouli
- Senoufo
- Turka, Gouin, Karaboro, Tussien, Tyefo

Populations venues de la rive gauche du Mouhoun

- Lobi
- Degere
- Birifor
- Gan, Dorosye, Komono
- Vigie

Populations Néo-Soudaniennes

- Mossi
- Gourmantché
- Yané
- Songhay

Populations Mandé

- Marke
- Samo
- Bise (Busense)
- Samogho
- Sembé
- Bolon
- Yarsé
- Dioula

Populations du Sahel

- Peul-Rimbebo
- Toureg-Bella

Populations d'origine mal établie

- Dogon
- Syoumu

Ce qui a compliqué la tâche des différents chercheurs sur le Burkina pour ce qui était de l'acquisition de telles données socio-culturelles.

Mais avec l'enquête démographique de 1991, ces deux questions, théorique et politique, semblent être résolues. Ainsi la notion d'ethnie est retenue officiellement au Burkina. Elle est définie comme *un regroupement humain qui possède une structure familiale, économique et sociale homogène et dont l'unité repose sur une communauté de langue et de culture*. On note que l'espace territorial n'est pas mentionné pour définir l'ethnie. Cela tient certainement aux raisons de mobilité spatiale de certains groupes¹ et, au fait que les frontières administratives héritées de la colonisation et de l'Etat ne correspondent généralement pas à celles des ethnies. Aussi avec cette enquête, on détient désormais de statistiques sur les caractéristiques socio-culturelles des populations du Burkina.

1.6.2 Une diversité ethnique impressionnante

Très diversifiée, la population du Burkina se compose d'une soixantaine d'ethnies d'importance numérique inégale. Cependant, en fonction de l'importance démographique des ethnies, on pourrait les classer en une dizaine de groupes répartis sur trois grands ensembles.

- La première entité rassemble tous les groupes ethniques qui ont des sociétés structurées hiérarchiquement. Ce sont les mossi et les gurmantché. Ils représentent respectivement 48.6 et 7% de la population totale. Ils occupent toute la partie centrale et orientale du Burkina Faso. Les mossi et les gurmantché sont organisés en sociétés fortement hiérarchisées qui vivent sous la chefferie traditionnelle. Ainsi, chaque village *moaga* ou *gourma* est dirigé par un *Naba* ou un *Baru*. Le chef suprême chez les mossi est le *Mogho-Naba*, et chez gurmantché le *Nu-Baru* dispose du pouvoir du *pays Gurma*. Le *mooré* et le *gulumantchéma* sont les langues de ces groupes ethniques.

¹ En effet on remarque que de plus en plus certaines ethnies à la recherche de terres fertiles ou de pâturages pour leur bétail s'installent dans des régions peuplées par d'autres groupes ethniques. Ainsi certains travaux comme celui de SCHWARTZ révèle qu'il y a souvent dans les villages, de l'ouest du Burkina, peuplés de marka, dagara, bwa... plus de mossi que ces groupes là. Un des cas qui peut illustrer cela, est l'exemple mon village d'origine, LABA. Situé sur l'axe routier OUAGA-BOBO, ce village a vu sa population de moins de 500 habitants au recensement de 1975, passer considérablement à 7955 en 1985; dépassant de fait le chef-lieu du département ZAWARA qui lui avait 1255. Cet accroissement de la population tient à l'installation massive de mossi venus du centre ou du nord du Burkina.

Tableau n°8. Répartition ethnique de la population du Burkina en 1991

Ethnie	effectifs	proportion
Bissa	401620	4,4%
Bobo\Bwa	622257	6,8%
autres Mandingues	640358	7,0%
Dagara\Lobi	393188	4,3%
Gurmantché	642200	7,0%
Gurunsi	548431	6,0%
Mossi	4462733	48,6%
Sénofo	205061	2,2%
Peul	719217	7,8%
Autres	553987	6,0%
Total	9189052	100,0%

Source: Enquête démographique nationale INSD, 1991

- Le deuxième ensemble regroupe les ethnies vivant dans des sociétés non hiérarchisées. La plupart de ces sociétés sont localisées dans l'Ouest, le Sud-Ouest et le Sud. Ce sont les bobo et les bwa (4.4%), les "autres mandingues" composés de marka, bambara, dioula, bobo-dioula, etc. (7%) les lobi\dagara (4.3), les gurunsi (6%) et les sana (4%).

Ces ethnies vivent dans des sociétés non monolithiques. Elles s'organisent sur la base de relations parentales ou claniques. L'organisation sociale repose sur des groupes sociaux ayant pour base les lignages, la religion (ou les totems), les associations... Dans ces sociétés, *"l'individu n'existe à peu près pas; il appartient toujours à un groupe social, le plus souvent même à plusieurs (familles, classes d'âges, associations); C'est l'agencement de ces groupes sociaux et la tradition(les coutumes) qui créent l'équilibre et l'ordre"*¹.

Dans ce type de société non centralisée, les personnes qui ont une autorité politique la tiennent des coutumes. Ce sont les *"chefs de terre"* qui ont une fonction principalement religieuse. Ils sont chargés des coutumes et des rites annuels. Ils servent religieusement d'intermédiaires entre les ancêtres et les vivants. Ce sont eux qui accomplissent les rites permettant les semences et les récoltes. En fait, le *chef de terre* est considéré comme le principal devin chargé des cultes protecteurs de la société. Dans cette entité, il y a autant d'ethnies que de langues parlées. Toutefois le *jula (ou le Bamana)* émerge comme la principale langue de communication.

¹ H. DESCHAMPS: les institutions politiques de l'Afrique Noire ed. P.U.F Collection "que sais-je" n° 549 pp.14-15.

- Enfin le troisième groupe concerne les sociétés de nomades et de transhumants. Il est constitué des peul (7.8%) des fulsés ou touareg (3%). Ils habitent la partie septentrionale du pays. Pratiquant la transhumance par leur activité pastorale, les peul et les fulsés se distinguent des autres groupes ethniques par l'habitat, qui reste le même quel que soit le lieu où ils s'installent. Cet habitat est constitué précisément de huttes en paille. Ce type d'habitation est très adapté à leurs nombreux déplacements. Car il nécessite moins de matériaux de construction (tels le banco et les chevrons, etc.) et de temps pour les édifier.

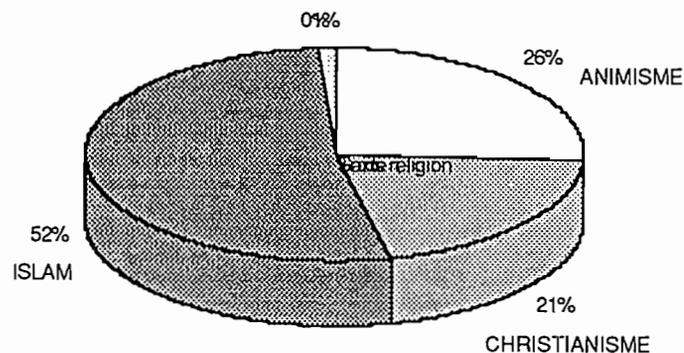
Le fulfuldé est la principale langue parlée dans cette partie du pays

Tous ces groupes ethniques ont des pratiques religieuses qui varient d'un groupe à un autre et en fonction des provinces où ils sont les plus nombreux.

1.7 Répartition de la population burkinabé selon la religion

Au Burkina, on dénombre trois grandes religions. Il s'agit de l'islam qui concerne 52% de la population, les divinations ancestrales couramment désignées d'animisme qui concernent 26% de burkinabé et le christianisme qui lui fait 21% .

Distribution de la population du Burkina par religion



Source : enquête démographique nationale de 1991; INSD

Quant à ceux qui déclarent qu'ils sont sans religion, ils représentent 0.8%. Ce qui est très insignifiant, comparativement à l'ensemble de la population burkinabé, révélant par conséquent que le burkinabé est religieux. Celui-ci a toujours appartenu à une des trois grandes religions depuis 1960. Mais il faut noter que si l'on compare les données actuelles avec celles de l'enquête démographique nationale de 1961, l'islam et le

christianisme se sont étendus de manière spectaculaire à l'ensemble de la population au détriment de l'animisme qui continue de baisser considérablement, comme le révèle le tableau suivant.

Tableau n°9

Répartition de la population selon l'appartenance religieuse en 1960/61 et en 1991 en %

Religion	1960/61	1991	ACCROISSEMENT
Animisme	68.7	25.9	-62.3
Christianisme	3.8	20.7	444.7
Islam	27.5	52.4	90.5

Source INSD

La pratique de la religion varie cependant selon les provinces et selon les groupes ethniques qui, généralement, sont démographiquement dominants dans ces unités administratives.

En effet, en observant les données suivantes de l'enquête nationale menée par l'INSD en mars 1991, on note quelques particularités entre les provinces. Il existe ainsi des différences de croyances selon que l'unité administrative possède ou non quelques centres urbains. Faut-il aussi souligner que le tableau nous situe sur la prépondérance de certaines religions en fonction de l'espace géographique?

Car, à la lecture du tableau, on observe que dans l'ensemble, l'islam est la religion majoritaire des populations. En effet, on dénombre 22 provinces où cette croyance est pratiquée dont 16 ont plus de la moitié de la population qui lui appartient. Quant à l'animisme, il reste dominant dans 7 provinces avec tout de même 3 qui ont de 70 à 85% de leurs habitants qui s'y associent (Tapoa, Nahouri, Poni). Pour ce qui est du christianisme, il est dans la majorité des cas la deuxième religion dans les provinces, soit après l'islam soit après l'animisme.

Toutefois il faut retenir que l'animisme et le christianisme sont quelque fois très insignifiants ou inexistants dans certaines circonscriptions administratives. Par exemple dans le Nord burkinabé, le Soum et l'Oudalan observent des pourcentages nuls ou minime de ces deux religions.

Tableau n°10

Répartition des trentes provinces en fonction des trois principales religions

Province	Animisme	Islam	Christianisme
Bam	13,02%	66,86%	19,96%
Bazega	29,70%	38,08%	32,02%
Bougouriba	51,28%	15,86%	32,64%
Boulgou	32,64%	53,74%	13,62%
Boulkiemdé	42,98%	15,57%	40,92%
Comoé	23,53%	69,14%	6,15%
Ganzourgou	20,03%	57,31%	22,66%
Gnagna	33,80%	30,17%	35,95%
Gourma	39,37%	29,37%	30,77%
Houet	15,30%	70,78%	13,62%
Kadiogo	1,55%	55,49%	42,82%
KénéDougou	31,55%	66,04%	2,13%
Kossi	10,97%	60,20%	28,40%
Kouritenga	10,59%	49,48%	39,80%
Mouhoun	31,28%	41,17%	27,51%
Nahouri	72,39%	15,71%	11,75%
Namentenga	42,23%	45,27%	12,47%
Oubritenga	25,10%	42,83%	32,03%
Oudalan	0,00%	99,15%	
Passoré	32,85%	39,48%	27,52%
Poni	85,29%	8,96%	5,35%
Sanguié	44,95%	18,77%	35,87%
Sanmatenga	41,27%	47,29%	11,40%
Séno	0,82%	94,45%	4,72%
Sissili	31,27%	59,05%	9,68%
Soum	0,19%	98,63%	1,15%
Sourou	15,36%	71,26%	13,07%
Tapoa	69,39%	18,58%	11,94%
Yatenga	5,00%	85,91%	9,09%
Zoundwéogo	31,15%	53,01%	15,84%
Burkina Faso	26,67%	51,99%	21,13%

Source INSD/Enquête démographique 1991

On remarque que l'islam est majoritaire dans les provinces qui contiennent les centres urbains du pays. Il représente 55% dans le Kadiogo (Ouagadougou); 71% dans le Houet (Bobo Dioulasso); 86% dans le Yatenga (Ouahigouya); 70 % dans la Comoé (Banfora). Seule la province du Boulkiemdé (Koudougou) confirme la règle d'exception, avec la majorité de sa population qui déclare appartenir l'animisme (43%) et au christianisme (41%).

L'islam est par ailleurs très prédominant, voire exclusivement, dans le Nord. Ainsi les trois provinces qui composent cette partie du pays ont à elles trois plus de 97%

de leur population qui est musulmane. Ce sont les seules entités où la religion animiste est quasiment inexistante.

Quant à l'animisme, il reste la religion des zones qui se situent aux extrémités du pays. Ce sont la Tapoa à l'extrême Est qui a 70% d'animistes, le Poni et la Bougouriba à l'extrême Sud-ouest qui ont respectivement 85 et 51%, et enfin le Nahouri à l'extrême Sud dont 72% déclarent encore adorer les divinités ancestrales. Sans tout de même faire une déduction entre la position géographique "extrême" de ces localités, on peut supposer qu'elle concourt à cette prédominance de la religion traditionnelle. En fait cela pourrait s'expliquer par la position géographique excentrée de ces zones par rapport à des zones situées sur une ligne qui va du Sud-ouest extérieur jusqu'au Nord-est où l'islam s'est installé puis s'est progressivement étendu vers l'intérieur du pays. La deuxième hypothèse serait que les populations des provinces citées ont toujours été de farouches résistants contre l'islam et le christianisme, qu'ils considèrent comme des religions de l'extérieur. Par exemple M. Cartry note des gurmantché "*qu'ils sont restés en grande partie réfractaire à l'islam et au christianisme*" (CARTRY, 1973)

Enfin, il faut noter que si le Burkina devait être réparti en fonction de l'importance numérique de chaque religion, on retiendra que le Nord est très fortement musulman (plus de 95%); le Centre et l'Ouest sont aussi musulmans mais entre 40 et 70%; les extrêmes Est et Sud sont animistes. Ce qui nous amène à dire que les peul sont des musulmans de longue date, les mossi et les populations de l'ouest s'intègrent de plus en plus à l'islam, tandis que les gurunsi, les lobìdagara et les gurmantché continuent de pratiquer le culte des ancêtres.

En définitive, que dire à partir des caractéristiques socio-culturelles et religieuses des habitants du Burkina? Sinon que nous avons constaté que d'une province à une autre, il existe des variations culturelles et religieuses. C'est dans un tel contexte que l'école burkinabé évolue. La diversité ethnique (ou culturelle) et religieuse a, sans doute, son impact de manière directe ou indirecte sur l'évolution de l'école.

En exemple, la diversité ethnique a constitué une des entraves sérieuses à

l'expérimentation des langues nationales dans l'enseignement primaire¹. Aussi certains groupes par leurs organisations sociales ont longtemps été un frein à la scolarisation. Par exemple, les sociétés mossi fortement structurées ont très longtemps résisté à envoyer leurs enfants dans les institutions scolaires. J.R de Benoist rapportait que dès le début de l'implantation de l'école chez les mossi, ceux-ci ont la plupart du temps, refusé l'inscription de leurs enfants. Pour ces populations, l'école était une chose qui pouvait dénaturer la personnalité des *nabiissi* (princes): Ainsi, écrit-il "*les familles aristocrates, pressées par l'administration d'envoyer des enfants dans les écoles, se gardaient bien de laisser partir leurs fils dont elles pensaient qu'ils sont des futurs chefs et qui ne doivent pas avoir la tête tournée par le savoir des blancs. C'était donc des fils de captifs de case et même d'esclaves qui prenaient le chemin de l'école*"².

Quant à l'impact de la religion, on ne peut, à l'étape actuelle du travail démontrer qu'elle a une influence sur la scolarisation. Toutefois à partir des points traités qui se rapportent à la religion, on peut retenir que le grand Nord qui est fortement islamisé est le moins scolarisé... Quant à la Tapoa et au Poni qui sont animistes, ils ne manquent pas de situations scolaires particulières, comme nous pourrons le voir au fil du travail.

¹Y. YARO: l'introduction des langues dans l'enseignement primaire au Burkina in "l' Ecole du Sud", Paris, ACCT, Diffusion Didier Erudition, 1993 p.81-86.

² J.R de BENOIST: Eglise et Pouvoir colonial au Soudan Français ed. Khartala, 1987, p.511

Chapitre 2

METHODOLOGIE DE RECHERCHE ET DE TRAVAIL

Comme indiqué déjà dans l'avant propos, l'étude est élaborée à travers une démarche socio-démographique. Celle-ci est basée sur une approche quantitative et sociologique de la scolarisation.

D'un point de vue démographique, il s'agit d'appliquer les techniques d'analyse et d'utiliser les méthodes démographiques d'investigation. Ainsi une analyse de l'impact des variables démographiques tels l'accroissement de la population, la fécondité, la structure par âge et sexe, etc., est faite à base de ce raisonnement. Aussi avons-nous utilisé des techniques démographiques pour vérifier ou constituer certains indicateurs utilisés dans cette thèse.

Quant à la démarche sociologique, elle part de l'observation que le sociologue fait de certains phénomènes de la société pour aboutir à une interprétation qui fait appel à des facteurs culturels, religieux. Cette méthode nous servira à étudier les agissements et les attitudes scolaires des parents, les stratégies familiales éducatives, etc. .

L'étude de la question scolaire est surtout facilitée dans ce travail grâce aux statistiques du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation des Masses (MEBAM). C'est avec ces données que nous faisons les analyses transversales et longitudinales de la scolarisation. En plus de ces statistiques scolaires, nous utilisons les données démographiques et économiques de l'Institut National de la Statistique et de la Démographie (INSD), celles de l' UNESCO ainsi que les résultats de l'enquête que nous avons menée.

2.1 Les sources statistiques du MEBAM

2.1.1 Elaboration des statistiques scolaires

Au lendemain de l'indépendance, les statistiques scolaires paraissaient irrégulièrement, jusqu'en 1970. C'est depuis cette date, qu'elles ont commencé à être publiées assez régulièrement, toutes les années. Elles sont apprêtées par le service des

statistiques scolaires qui relève de la Direction des Etudes et de la Planification (DEP du MEBAM). Pour la constitution des statistiques scolaires, il faut souligner que les agents du MEBAM exploitent deux types de fiches qui sont les *fiches de rentrée* et les *fiches de fin d'année*.

Les fiches statistiques, de rentrée et de fin d'année,¹ sont des questionnaires que le MEBAM distribue aux responsables des inspections scolaires. Chaque inspection se charge, à son tour, de les adresser aux directeurs d'écoles. Celles-ci sont souvent accompagnées d'une lettre d'instructions pour leur remplissage. Chaque responsable d'école, ou son suppléant, répond aux questions en collectant les données de son établissement.

C'est à l'approche de la rentrée que les fiches de rentrée sont déposées dans les inspections et, vers le mois de mai pour ce qui est des formulaires de fin d'année.

Ces deux types de questionnaires contiennent des tableaux qui sont relatifs aux élèves, aux enseignants, aux infrastructures scolaires et aux examens de fin d'année.

2.1.1.1 La population scolaire

Les élèves sont répartis par cours allant du CP1 au CM2². C'est la somme de ces effectifs scolaires qui donnent la population scolaire du pays. Il faut noter qu'il y a également une répartition par âge et par sexe des écoliers. Pour affiner les données, elles sont construites, depuis 1984, en fonction des provinces et du type des écoles (publiques et privées). Bien avant cette date, les données étaient sériées par circonscription scolaire.

Avec les données scolaires, l'on arrive généralement à estimer les taux de scolarisation. Ce qui permet d'apprécier l'état et l'évolution de la scolarisation sur une partie ou l'ensemble du Burkina. C'est également à la base de ces statistiques que l'on peut faire quelques études ou approches comparatives, entre les zones géographiques et administratives.

Si l'on dispose d'une série chronologique des données, on peut évaluer le rendement scolaire d'une période référée. Ce qui constitue un cas d'analyse longitudinale d'une cohorte d'écoliers.

¹ Voir annexe 2

²CP1:cours préparatoire première année et CM2: cours moyen 2ème année

2.1.1.2 Les infrastructures scolaires

Les écoles, les classes et les équipements annexes (logement du maître, points d'eau, infirmeries, etc.) sont les éléments qui constituent les infrastructures scolaires au Burkina.

Habituellement, les écoles sont réparties par secteurs, public et privé. La distribution se fait également en fonction du nombre de classes qui compose chaque établissement scolaire. Cela relève du fait que toutes les écoles ne sont pas constituées de six classes qui, normalement, doivent correspondre aux six cours, allant du CP1 au CM2. En effet, certaines écoles ne sont formées que d'une, deux ou de trois salles de classes tandis que d'autres disposent de la totalité des pièces. Il faut noter que 71% des établissements scolaires au Burkina sont à trois classes. Depuis 1984, la logistique scolaire est aussi répartie selon les 30 provinces. Elle est sériée en fonction de son état matériel déterminé en règle générale par les matériaux de construction solides ou temporaires (dur, sous-dur, banco, paille etc).

2.1.1.3 Le personnel enseignant

Les enseignants sont classés, par sexe et par grade professionnel. Ainsi on peut disposer d'une répartition d'enseignants par corps d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques, d'instituteurs titulaires et adjoints.

Depuis l'institution des "*enseignants SNP*"¹, les statistiques scolaires tiennent compte d'eux dans la répartition des enseignants, car ils représentent annuellement plus de 10% du personnel d'encadrement scolaire.

2.1.1.4 Les résultats scolaires

Ils portent sur les examens du Certificat d'Etudes Primaires et Elémentaires (CEPE) et de l'Entrée en sixième. C'est à partir de 1990 que les résultats sont présentés par province. Ce qui permet de faire des comparaisons, de taux de succès ou d'échecs aux examens, entre les 30 unités administratives.

¹Les enseignants SNP (Service National Populaire et depuis 1993, SND avec D=développement) sont des jeunes de 18 à 35 ans qui sont appelés à accomplir leurs services civiques (9mois) et militaires(3 mois), avant d'espérer être recrutés ou de passer des concours pour la fonction publique. Le niveau scolaire des SNP variait, au début, énormément entre ceux qui n'avaient pas le CEPE et des personnes qui avaient un cursus universitaire. Aussi au début, le SNP avait été institué par le Régime de SANKARA pour résoudre la pénurie d'enseignants (nous y reviendrons un peu plus loin dans le travail).

2.1.2 Remarques sur les statistiques scolaires

2.1.2.1 Une exploitation partielle des formulaires

Il faut noter que depuis 1989, les données sont traitées à l'informatique. Ce qui d'ailleurs donne une bonne qualité à l'ouvrage et permet une facilité d'exploitation des données. Tout cela ayant l'avantage de faire un travail honorable et précis.

Les données collectées, en début comme en fin d'année, servent alors à faire l'état scolaire au cours d'une année donnée. Ce qui permet une analyse transversale de la scolarisation. Cependant, il convient de retenir que les fiches ne sont pas entièrement exploitées. Ainsi quelques informations fournies, qui sont des sources de renseignement de qualité, sont omises dans l'exploitation. Par exemple, il n'est nullement fait mention, dans les annuaires statistiques, d'une répartition des enseignants par état matrimonial, âge et ancienneté dans la profession. Pourtant ces informations sont collectées dans les fiches de rentrée. Aussi dans les questionnaires de fin d'année, il y a des informations culturelles et sociales qui ne sont pas exploitées. Par exemple, les enseignants portent quelques appréciations qui révèlent les difficultés ou les obstacles matériels et sociologiques qu'ils rencontrent dans leur profession ou leur poste d'affectation. Certains maîtres notent ainsi les rapports conflictuels ou pacifiques qui s'établissent entre les populations et les enseignants. Si tout cela était exploité, on disposerait d'une banque considérable de données sociologiques sur l'école et son environnement.

2.1.2.2 Une collecte assez fastidieuse

La collecte des questionnaires se fait d'abord au niveau des inspections provinciales. Les fiches sont, par la suite, acheminées à la DEP du MEBAM où elles sont traitées. Les questionnaires de rentrée doivent être retournés à la Direction provinciale de l'enseignement de base (DPEBAM) avant la mi-janvier de l'année suivant la rentrée. Pour les fiches de fin d'année, elles doivent parvenir à la DEP à la fin du mois d'Août, au plus tard.

Dans la réalité, les délais de collecte ne sont pas respectés pour des raisons diverses. Quelques provinces, qui sont très excentrées par rapport à Ouagadougou,

éprouveraient, selon la responsable des statistiques scolaires, bon nombre de difficultés. Celles-ci porteraient principalement sur l'acheminement vers la DEP. Car, certains départements de provinces seraient inaccessibles dès que la saison pluvieuse commence. Par exemple, on peut citer le cas de Botou dans la Tapoa et de Seba dans le Séno. Les voies qui relient ces entités à leur chef-lieu de province seraient impraticables, en période pluvieuse. Ce qui expliquerait les retards d'acheminement, étant donné que les fiches sont toujours expédiées par la voie terrestre. En nous entretenant avec quelques responsables éducatifs de ces provinces, et avec ceux chargés de l'exploitation des données à la DEP, nous avons su que l'acheminement des fiches à Ouagadougou est une opération fastidieuse. Les autorités éducatives auraient pu éviter cela, si elles autorisaient chaque province à constituer une base de données en exploitant elle-même ses fiches scolaires. Une fois cette opération faite, chaque province pourrait alors les communiquer, au niveau central, dans un document d'une dizaine de pages. Ce qui éviterait ces lots de centaines de fiches à transporter pour des mêmes résultats statistiques auxquels on aboutirait. L'avantage serait également que chaque province disposerait sur place de ses données qui pourraient lui être utiles au cas où elle voudrait mettre au point des stratégies scolaires qui lui sont adaptées.

2.1.2.3 Les limites de ces sources

Les statistiques scolaires du Burkina connaissent quelques limites. Celles-ci portent d'abord sur les niveaux de scolarisation qui sont estimés par des taux scolaires bruts. En effet, jusqu'à nos jours, le service chargé d'élaborer les annuaires de statistiques scolaires a fourni principalement des taux bruts de scolarisation comme étant les niveaux actuels atteints par l'enseignement primaire. Pourtant, il faut souligner que les taux bruts sont des indicateurs sommaires qui en réalité subissent l'effet d'âge. En effet, dans la construction de cet indicateur, les agents rapportent au numérateur des effectifs scolarisés de 7-14 ans tandis qu'au dénominateur la population dite scolarisable est de 7-12 ans. Ainsi, au numérateur la population scolaire est surévaluée par rapport au dénominateur, car ce ne sont pas les mêmes tranches d'âges. En fait si les taux nets de scolarisation étaient calculés en fonction de la réelle frange des populations, scolaires et scolarisables, de 7 à 14 ans, on disposerait alors à quelques erreurs près du vrai niveau

que la scolarisation a atteint.

Par ailleurs, il convient de signaler que les taux bruts de scolarisation sont pratiquement les indicateurs que privilégient l'UNESCO pour ses comparaisons entre pays. Partant de ce fait, la quasi-totalité des pays africains tendent à favoriser le calcul des taux bruts de scolarisation qui, quelques fois, pourraient masquer "une certaine déscolarisation ou une certaine stagnation scolaire " que quelques chercheurs pourraient difficilement faire accepter aux autorités politiques et éducatives de leur pays.

Néanmoins, en dépit du fait que ces taux sont donc sommaires ils aident à cerner l'évolution de la scolarisation au Burkina.

Les limites concernent aussi les données sur les enseignants. En effet, on ne dispose pas de caractéristiques concernant leur âge et leur ancienneté dans le métier. Deux variables qui sont importantes pour l'analyse des structures des populations enseignantes, et pour l'élaboration de perspectives concernant leur renouvellement. L'intérêt de ces deux variables est révélé par les travaux, de A. Norvez, sur "*le corps des enseignants et l'évolution démographique*"¹. Cet auteur montre qu'aucune étude précise sur le renouvellement de ce corps ne peut se faire sans ces deux paramètres.

Il faut aussi souligner que les données relatives aux établissements privés sont, la plupart du temps, imparfaites. Cette imperfection vient de mauvaises déclarations faites par les responsables de ces établissements afin de se soustraire à des taxes redevables à l'Etat. Il y a aussi d'autres qui pour éviter des sanctions administratives, lorsqu'ils ne sont pas en règle au niveau du recrutement des enseignants, n'hésitent pas à falsifier les informations. Cet état des données est d'ailleurs su par les responsables de la DEP qui ne manquent pas de recommander aux utilisateurs une certaine prudence. Par conséquent, Il importe d'être assez critiques dans l'utilisation des statistiques du privé. Car dans la plupart des cas, les données sur les élèves sont sous-estimées et le profil des enseignants est surévalué ne correspondant pas de ce fait à la réalité.

Enfin, il importe de relever que les données sur les élèves ne portent aucune indication sur leurs origines sociales. On ne dispose donc pas des caractéristiques socio-professionnelles des parents. Il est donc très difficile d'évaluer la proportion et l'évolution

¹ Voir Cahier n°82 "Travaux et Documents" de l'INED, Presses Universitaires de France, Paris, 1977, 206 p.

du parcours scolaire des enfants en fonction de leur origine sociale.

Il convient de noter que les publications des statistiques scolaires ne contiennent pas un volet d'analyse sur la scolarisation. Il n'existe pas de commentaires sur les différentes données. L'utilisateur détient ainsi un document de données brutes, dépourvu d'informations sur les conditions sociales, économiques et culturelles qui *entourent* la scolarisation. Cette absence d'analyse dans les publications a été remarquée par l'UNESCO comme une défaillance à laquelle il faudrait désormais pallier. Cette institution recommandait ainsi aux Responsables de Statistiques Scolaires de 17 pays, dont le Burkina Faso, que *"le statisticien joue un rôle plus dynamique, en livrant dans ses publications, une analyse plus ou moins détaillée qui facilite la compréhension des problèmes qui restent marquées dans les données simples ou agrégées."*

Compte tenu de ces limites d'analyse et d'informations culturelles, nous avons alors initié une enquête socio-démographique auprès des parents, des enseignants, des élèves et de tous ceux qui pouvaient nous éclairer sur les conditions d'existence et d'évolution de l'école au Burkina.

2.2 L'enquête socio-démographique

Durant quinze mois au Burkina, nous avons mené des investigations sur la réalité scolaire vécue par les ménages, les enseignants, les écoliers et les responsables éducatifs. Le but de ces recherches était de parvenir à faire l'état des lieux d'un processus aussi complexe que la scolarisation. En enquêtant auprès des populations directement concernées, ou non, par l'école, nous souhaitons obtenir des témoignages et des appréciations sur cette institution scolaire, depuis l'indépendance. Ce qui nous était utile pour analyser l'évolution scolaire post-coloniale et aussi de la situer par rapport aux stratégies étatiques et familiales qui la concernent. En fait avec l'enquête socio-démographique nous cherchons à déceler ou à circonscrire les éléments de divers ordres qui influent sur le développement scolaire.

Cette enquête a été réalisée grâce au financement et au soutien logistique appréciables de l'Institut Français pour le Développement en Coopération (ORSTOM). En effet, l'ORSTOM a mis à notre disposition des moyens intéressants qui nous ont permis

d'effectuer les recherches dans les provinces du Séno, de la Tapoa et dans la ville de Ouagadougou. Aussi avons-nous bénéficié sur place de l'encadrement de A. Schwartz, et en France de celui de M.F. Lange¹. L'enquête a effectivement commencé en février 1992 pour prendre fin en avril 1993.

2.2.1 Choix des zones d'enquêtes

Deux zones qui sont parmi les plus faiblement scolarisées du pays ont été choisies. Pour nous, il importait de mener les travaux dans des régions qui étaient moins scolarisées et qui avaient été peu étudiées. C'est pourquoi, le Nord à travers la province du Séno et l'Est avec la Tapoa ont été retenus. L'objectif était de déceler les raisons ou le fondement de la sous-scolarisation dans ces zones septentrionale et orientale du pays. C'est aussi afin d'éviter des similitudes de faits dans l'interprétation des causes de la sous-scolarisation que nous avons choisi deux zones qui par leurs contextes culturels, économiques et religieux se différencient: le Nord est islamisé, habité par des populations de transhumants tandis que l'EST est animiste et occupé par des populations sédentaires.

Au-delà de l'intérêt porté pour les régions sous-scolarisées, nous avons enquêté à Ouagadougou qui reste le pôle supérieur de la scolarisation au Burkina. Le choix de cette ville s'inscrivait dans la recherche d'informations sur les conditions scolaires en milieu urbain. L'enquête de Ouagadougou devait nous permettre de voir que la situation scolaire est différemment vécue dans les villes, que dans les zones rurales. Ouagadougou est donc une étude de cas, qui sert à nuancer la situation scolaire du pays tout aussi par son taux de plus de 80% que par les conditions difficiles des écoliers, des maîtres...

Enfin, il faut noter que des missions ponctuelles, d'une à deux semaines, ont été réalisées dans le Mouhoun à l'Ouest, et dans la Comoé au Sud-ouest. Les observations entreprises dans ces provinces ont l'intérêt de nous éclairer sur la question scolaire dans des régions relativement bien scolarisées.

Pour l'ensemble des zones choisies, la collaboration de leurs autorités administratives et éducatives nous a été nécessaire. C'est généralement avec elles que nous avons déterminé les villages à enquêter.

¹ A. SCHWARTZ et M.F. LANGE sont respectivement Directeur et Chargée de recherche en sciences sociales à l'ORSTOM.

2.2.2 Délimitations des champs d'enquête

Dans un premier temps, nous avons effectué des missions dans les zones choisies. Dans les provinces septentrionale et orientale, la liste exhaustive des villages possédant au moins une école a été établie. Cette liste est faite, comme nous le soulignons un peu plus haut, avec les inspecteurs et les conseillers provinciaux, d'éducation.

Par la suite, nous avons retenu, aléatoirement, deux à trois villages par département. Le choix des villages s'accompagnait d'une pré-enquête, auprès des populations. Cela nous aidait à établir des premiers contacts avec les populations. Au cours de ces enquêtes préliminaires, nous nous "familiarisons" à la vie quotidienne dans le village. Habituellement, les villages d'une même province présentent de très grandes similitudes par l'organisation sociale, le mode de vie, les activités socio-économiques, les représentations religieuses, etc. Ce qui nous conduisait donc à limiter le nombre de localités par province de 24 à 30 villages.

Pour ce qui est de Ouagadougou, les critères pour la délimitation du champ d'étude ont connu quelques modifications par rapport à ce qui avait été appliqué dans le Séno et la Tapoa. Le champ de recherche a été construit à partir des trente secteurs¹ qui constituent la ville de Ouagadougou et, qui correspondent à des zones d'habitats, ou de résidences. Toutes ces zones, qui sont classées par ordre numérique de 1 à 30, devaient normalement être prises si nous posions le même critère de la *présence d'au moins une école* (comme c'était le cas des villages dans les deux provinces). Car toutes les unités territoriales de cette ville sont dotées en moyenne de sept écoles. Nous avons alors procédé à un choix aléatoire au 1/4 des trente secteurs (non classés numériquement). Ce qui nous a permis de retenir sept secteurs qui constituaient le champ d'étude. Par la suite, nous avons stratifié ces zones en quartiers qui étaient les premières unités territoriales d'habitations avant 1984. Les enquêtes ont alors porté sur Tiendpalgho, Kamsoghin, Koulouba, Pissy, Nonsin, Tampouy et La patte d'oie (cf. plan des quartiers concernés par l'enquête).

¹Les secteurs sont constitués administrativement depuis 1984. Chaque secteur comprend à son tour des quartiers qui étaient en fait les unités constituantes de Ouagadougou. Les quartiers avaient des toponymes, tels que zogona, Ouidi, antenne-ville, contrairement aux secteurs qui eux sont classés numériquement

2.2.3 Les outils de l'enquête¹

Trois types de questionnaires ont servi à collecter les informations. Ce sont les questionnaires pour les parents, les enseignants et les élèves du cours moyen. Les mêmes questionnaires ont été appliqués dans les zones de l'enquête.

2.2.3.1 le questionnaire parent

Le questionnaire-parent était adressé à tout chef de ménage qui avait des enfants *en âge d'aller* à l'école. Ainsi tout parent d'élève(s) ou toute personne qui n'avait pas - ou jamais - scolarisé un enfant, pouvait répondre au formulaire. Il s'agissait ainsi pour nous d'apprécier et d'analyser les attitudes des uns et des autres à l'égard de la scolarisation.

Le questionnaire-parent se présentait avec plusieurs rubriques dont les questions étaient relatives :

- aux caractéristiques démographiques tels l'âge, le sexe, l'état matrimonial, le nombre d'enfants etc);
- au groupe ethnique, à l'appartenance religieuse et au niveau d'instruction scolaire;
- aux activités professionnelles et aux dépenses scolaires portant sur les frais d'écolage et les achats de fournitures;
- aux attitudes face à la scolarisation.

Ce questionnaire nous a aidé à rassembler des avis qui permettent d'apprécier les facteurs qui déterminent l'attitude des parents à l'égard de l'institution scolaire.

2.2.3.2 le questionnaire enseignant

Il comporte trente-quatre questions. Ce questionnaire était uniquement distribué aux maîtres qui étaient en fonction, au moment de notre passage, permettant ainsi de collecter des informations proches ou correspondant aux réalités scolaires actuelles. Les informations recherchées allaient de l'identification des caractéristiques socio-démographiques (âge, religion, ethnie, état matrimonial, etc.) de l'enseignant à ses conditions de travail. Aussi, il lui était demandé de porter ses observations sur la scolarisation et sur le niveau de ses élèves. A travers cela, nous obtenons quelques paramètres qui pourraient justifier ou qui interviennent dans le rendement et l'évolution

¹ Voir ces outils d'enquête en annexe 2.

scolaires de chaque zone d'enquête. C'est grâce à certaines remarques faites par les enseignants que nous avons pu étayer l'analyse sur les échecs, avec l'environnement et les conditions de travail des écoliers. Enfin, avec la dernière question du formulaire, chaque enseignant était invité à une dissertation sur l'avenir de l'école et de son métier.

2.2.3.3 Le questionnaire élève du C.M

Il contenait 37 questions. Ce questionnaire a été distribué aux élèves du CM1 et du CM2. Le choix de ces élèves tenait à leur niveau d'instruction qui, de notre avis leur permettait de répondre de manière relativement acceptable au formulaire. Ainsi nous les jugeons aptes, par rapport aux élèves des cours inférieurs, à nous livrer avec plus de pertinence des renseignements sur leurs conditions de travail.

2.2.4 La collecte des données

Chaque fois que les villages et les quartiers avaient été définis ou délimités, les enquêteurs, recrutés bien souvent sur place en fonction de la langue la plus parlée dans les zones enquêtées, passaient de concession en concession¹ pour l'entretien avec les chefs de ménage. Lorsqu'une concession était constituée de plusieurs ménages (plus de trois), les enquêteurs interrogeaient deux chefs de ménage pris aléatoirement. L'unité statistique de l'enquête auprès des parents était *le chef de ménage* (homme ou femme). En milieu rural, en l'absence du chef de ménage, l'épouse ou la doyenne des femmes (pour un ménage de polygame) s'entretenait avec les enquêteurs.

Parallèlement aux enquêtes, quelques entretiens ont été réalisés avec des responsables politiques, administratifs et religieux. Tous les entretiens ont été semi-directifs et réalisés à l'aide d'un guide d'entretien et d'un enregistreur. Ils se sont déroulés avec des notables de villages, des chefs religieux ou traditionnels, des responsables politiques ou administratifs. Avec ces personnalités, influentes dans leur société, nous avons tenté de savoir les rapports qu'ils établissent avec l'école. Si certaines d'entre elles appréciaient positivement l'institution scolaire et promettaient souvent d'encourager les populations à inscrire plus largement leurs enfants, en revanche d'autres - qui étaient les plus nombreux dans le Séno et la Tapoa - manifestaient des attitudes de rejet ou de refus.

¹La concession a été définie au recensement de 1985 par l'INSD comme "l'unité d'habitation formée par un ensemble de constructions entourées, ou non, par une clôture où habitent un ou plusieurs ménages".

En effet, quelques chefs religieux, musulmans et traditionnels, trouvaient que l'école était le principal outil de désorganisation et de déstructuration de leur société. Car l'école serait pour les uns, à la base du non-respect des coutumes ancestrales et pour les autres, elle pourrait contribuer à la transgression de certaines valeurs et pratiques musulmanes.

Pour ce qui est des responsables politiques et administratifs, ils mettaient tous en avant la nécessité d'élever le niveau de scolarisation. Car, selon eux, il était difficile, voire impossible, de réussir des politiques sociales et économiques si le Burkina n'accroissait pas sa population de personnes sachant lire ou écrire en français qui est actuellement estimée à 11%. Pour certains, il est urgent de développer la scolarisation si l'on désire des régimes démocratiques. Car le niveau d'avancement de la démocratie et le niveau d'instruction scolaire de la population sont, selon eux, liés. On note, ainsi, que les réponses ou les appréciations des uns et des autres montrent les différentes approches que chacun se fait de l'école.

Nous nous sommes également entretenu avec des inspecteurs et des conseillers pédagogiques qui étaient en activité ou à la retraite. Les entretiens avec ces responsables éducatifs, nous ont permis de situer les différentes politiques et réformes scolaires, tentées ou appliquées jusqu'à nos jours. Aussi par l'ensemble de ces entrevues, nous avons rassemblé des témoignages et quelques anecdotes sur l'école et son évolution, depuis l'indépendance.

2.2.5 Les difficultés de l'enquête

Les difficultés rencontrées se limitent principalement à la collecte des données. En milieu rural, si l'organisation des enquêtes n'a pas été compliquée, en revanche les populations étaient assez réticentes à livrer leurs opinions sur l'école. Certains nous considéraient comme des agents de l'administration, recherchant des informations qui pouvaient leur être préjudiciables. Pour d'autres, de telles enquêtes avaient été réalisées les années précédentes, mais n'avaient abouti à aucune action concrète des exécutants de ce genre d'études. Ceux-là considéraient que notre enquête était une opération "gratuite" de plus.

Dans le Séno, la difficulté a été de trouver les habitants des villages choisis. Quelques fois nous visitons deux à trois concessions vides avant de "tomber" sur une troisième où on peut espérer trouver des adultes qui correspondent à nos caractéristiques (celles de personnes ayant des enfants en âge d'aller à l'école). Généralement les populations avaient abandonné leurs concessions pour la transhumance. Néanmoins 148 personnes ont pu être interrogées.

Dans la Tapoa, le problème qui s'est posé était qu'il fallait chaque fois attendre qu'un membre de la famille aille rechercher le chef de ménage qui se trouvait dans un cabaret de dolo. Même très tôt le matin, il était difficile de trouver certains "chefs de famille" qui ne pouvaient se passer de cette bière de mil, de sorte que cela constituait leur "petit déjeuner" puisque ceux-là nous faisaient savoir que "*c'était leur café matinal*". Dans ces attentes, nous perdions en moyenne 20 mn à une demie-heure avant de commencer chaque entretien avec le chef de ménage.

Quant à certaines informations fournies par les enquêtés, on notait quelques fois des incohérences. Celles-ci concernaient bien souvent le dénombrement des enfants scolarisés, ou non, des ménages. Généralement dans le décompte des enfants non scolarisés, il arrivait qu'un parent omette volontairement ou par négligence de citer les filles. Afin d'éviter ce genre de sous-déclarations, près d'une heure de temps était consacrée à l'enquêté. Toutefois, il faut retenir que la diminution du nombre réel d'enfants, dans presque tous les cas rencontrés, était volontaire. Les populations rurales gardent encore de mauvais souvenirs des enquêtes et des dénombrements administratifs antérieurs qui, selon eux, conduisaient en règle générale à l'établissement des impôts de capitation, par taille de ménage. Ainsi le doute, que les enquêtés pouvaient présenter à notre égard, compliquait la tâche. Cependant, grâce aux enquêtes pilotes initiées dans certaines contrées, la confiance s'établissait peu à peu.

Quant à Ouagadougou, la principale difficulté s'est située au niveau de l'organisation de l'enquête. En effet, l'autorisation des autorités éducatives pour mener les sondages nous a été accordée, après plus d'un mois d'attente. Pourtant dans les zones rurales, elles étaient obtenues sans lourdeur administrative. En plus de ce retard, l'accord était très restrictif pour ce qui était de la population à enquêter. Pour les autorités,

les enfants des cours moyens ne pouvaient répondre à aucun de nos formulaires. Elles alléguaient le fait, qu'une telle étude nécessitait au préalable un accord de chaque parent d'enfant. Bien que des explications et des assurances aient été données, ce fut vain! Néanmoins quelques informations ont été collectées auprès d'écoliers du C.M.2, en dehors des établissements scolaires.

Au delà des difficultés rencontrées, il faut retenir que la plupart de tous ceux qui ont accepté d'être interrogés, en provinces comme à Ouagadougou, nous ont aidé à rassembler des informations que nous jugeons utiles. Les résultats de ces enquêtes complètent ainsi la bibliographie et les statistiques scolaires.

Au total, l'enquête a concerné 148 chefs de ménages dans le Séno, 252 dans la Tapoa et 688 à Ouagadougou. Pour ce qui est des enseignants et des écoliers, ils étaient respectivement 72 et 524.

2.2.6 Exploitation des données et quelques caractéristiques socio-démographiques des enquêtes

Un travail de suivi a été initié pendant la collecte des fiches. En effet une vérification des fiches des enquêteurs était faite afin de suivre l'état du travail. Ainsi, au fur et à mesure que la collecte de données se poursuivait, nous faisons la saisie des formulaires déjà vérifiés sur un programme informatique : le Sphinx. Celui-ci permet des traitements et des analyses de données statistiques, de tout ou une partie du travail.

La saisie de chaque questionnaire nécessitait en moyenne 7 à 10 minutes. C'est à l'issue de cette opération, que des tris à plats simples et croisés ainsi que des analyses matricielles, etc., ont été obtenus. L'avantage d'un tel programme informatique est qu'il permet une analyse assez variée des variables. Après l'exploitation des données, nous avons une connaissance des populations enquêtées. La connaissance des populations, à travers les variables socio-démographiques, montre que les différences qui existent avec celles de l'enquête démographique nationale de 1991 sont peu significatives. Ce qui nous donne cette assurance que les résultats de nos enquêtes peuvent être extrapolés à l'ensemble des zones étudiées. Ainsi en s'intéressant aux populations du Séno, de la Tapoa et de Ouagadougou, à travers le sexe, l'ethnie et la religion, on dispose des données suivantes.

2.2.6.1 les enquêtés du Séno

Au niveau du Séno, 148 chefs de ménages ont été enquêtés dont 93% étaient de sexe masculin.

La plupart des enquêtés appartenaient aux groupes ethniques peul (57%) sonraï (19%) et rimaïbé ou touareg (10%). Majoritairement, ces populations sont musulmanes. Ce qui d'ailleurs est perceptible à travers le tableau suivant qui porte sur le croisement entre les variables "ethnie" et "religion".

Tableau n°11: Répartition (en %), selon l'ethnie et la religion des enquêtés du Séno

Religion	Islam	Christianisme	Animisme	Ensemble
Groupe social				
Mossi	09	01	--	10
Peul	57	--	--	57
Gurunsi	01	01	--	01
Sonraï	19	--	--	19
Touareg	10	--	--	10
Gurmantché	02	01	--	03
Ensemble	98	02	00	100

Source: Enquête socio-démographique ORSTOM/YARO, 1992

En observant le tableau ci-dessus, on constate que les populations du Séno déclarent l'islam comme religion à 98%. Le christianisme y est insignifiant et l'animisme inexistant. Pour les enquêtés de cette province, *"être musulman n'a rien de particulier, c'est une situation naturelle et normale"*. Car quelque fois, des enquêtés trouvaient que la question sur la religion pratiquée n'avait pas de sens. Pour eux, nous étions censés savoir qu'il n'y a d'autre religion dans le Nord du Burkina que l'islam¹. En effet, toutes les pratiques culturelles (mariage, baptême, circoncision des enfants, etc.) de ce groupe là étaient essentiellement inspirées de l'islam.

2.2.6.2 Les enquêtés de la Tapoa

Ils étaient 252. Parmi les enquêtés, les femmes étaient 7%². La population de la Tapoa est largement dominée par les gurmantché.

¹ Quelques enquêtés peuls nous ont fait savoir, que cette question avait la même absurdité que lorsque vous êtes devant une personne de sexe féminin ou masculin et que vous lui posez la question de savoir à quel sexe il appartient.

² En milieu rural, il n'existe pas de chef de ménage femme. Tout responsable de ménage est couramment un homme. Pour les ménages où les femmes(s) sont des veuves, la responsabilité est confiée à un des parents du mari défunt.

Tableau n°12
Répartition des enquêtés (en %)de la Tapoa par sexe et groupe ethnique

Religion	Islam	Christianisme	Animisme	Ensemble
Groupe social				
Mossi	--	01	--	01
Peul	03	--	--	03
Gurmantché	05	19	70	94
Bissa	01	--	--	01
Autre	01	--	--	01
Ensemble	10	20	70	100

Source: Enquête socio-démographique ORSTOM/ YARO, 1992

Ainsi 94% des interrogés appartenaient à ce groupe ethnique. La présence des mossi et des peuls est très faible car ils n'étaient que de 1 et 3% de l'ensemble. En répartissant les enquêtés en fonction de la religion, on observe que 10% sont musulmans, 20% sont des chrétiens et 70 % pratiquent l'animisme. Pour ce qui est des 70% qui pratiquent l'animisme, ils sont tous des gurmantché. Ce groupe ethnique est très attaché à une religion traditionnelle, qu'il désigne de "*Sable de gurmantché*". En fait, c'est de la géomancie qui consiste à interpréter des figures, de formes arabesques, dans du sable. Toute la vie en pays gourma tourne autour de ces pratiques. Avant de semer ou de récolter, de se marier, de commencer la journée, il est nécessaire que le gurmantché "*consulte son sable*". Même la scolarisation subit, selon les maîtres enquêtés, les influences du sable. Toutefois, on observe que contrairement à l'islam qui reste unique dans le Séno, le christianisme et l'islam s'installent¹ petit à petit en pays gurmantchéma, eu égard aux proportions de 20 et 10% de ceux qui déclarent être de l'une de ces deux religions.

2.2.6.3 les enquêtés de Ouagadougou

Dans cette ville, l'enquête a concerné 688 chefs de ménages dont 61% d'hommes et 38% de femmes. Contrairement à ce qui se passe dans les zones rurales pour les chefs de ménage qui sont presque totalement du sexe masculin, on rencontre, de plus en plus

¹Jadis et ce jusqu'à très récemment les gurmantché sont restés renfermés sur eux mêmes et "refractaires à l'influence des religions et des cultures de l'extérieur" comme le révèle M.CA'TRY qui a beaucoup étudié étudié ce groupe ethnique.

dans les centres urbains, des chefs de ménages femmes¹. La plupart des femmes enquêtées répondaient, non pas en suppléante mais, en tant que responsable du ménage.

En ce qui concerne les groupes ethniques, on remarque à travers le tableau suivant que 69% de l'échantillon étaient des mossi. Ce qui n'est pas inattendu, car cette ville relève fondamentalement du royaume mossi.

Tableau n°13

Répartition de la population enquêtée (en %) de Ouagadougou par ethnic et religion

Religion Groupe social	Islam	Christianisme	Animisme	Ensemble
Mossi	36	33	--	69
Peul	02	--	--	02
Dioula et Assam	01	01	--	02
Gurunsi	01	03	--	04
Gurmantché	--	01	01	02
Bissa	02	03	--	05
Sénoufo	01	01	--	02
Bwa	--	02	--	02
Dagara\Lobi	01	05	--	06
Autre	02	03	--	05
Ensemble	47	52	01	100

Source : Enquête socio-démographique ORSTOM/ YARO, 1993

Cependant dans cette agglomération, on rencontre 6% de dagara\lobi, 5% de bissa, 4% de gurunsi et 5% d'autres ethnies burkinabé. Les peul, les dioula, les sénoufo, les bwa constituent chacun 2% des enquêtés.

En ce qui concerne la religion, on note un équilibre entre la proportion de musulmans et celle des chrétiens. En effet la première concerne 47% des enquêtés et la seconde 52%. Seulement 1% des interrogés déclarait être animistes. Il importe d'interpréter cette faible proportion d'animistes avec quelques précautions. Car, il existe de grands écarts entre les déclarations et la réalité. En effet, si seulement 1% de personnes déclare appartenir à l'animisme, il en est autrement au regard des *pratiques* religieuses, dans cette ville, qui s'orientent toujours vers la divination des ancêtres, des marigots, des montagnes sacrées, etc. . En réalité peu nombreux sont les citoyens qui ne recourent, au moindre problème familial ou professionnel, aux divinations ancestrales ou aux cultes traditionnels. Ce qui fait qu'à Ouagadougou, on assiste à un syncrétisme religieux dont la partie visible est notable par les prénoms, catholique et traditionnel, ou

¹ Voir les travaux de T. LOCOH.

musulman et traditionnels que l'on donne aux enfants. Au-delà de toute subjectivité, nous portons, par nos prénoms, la marque du syncrétisme religieux de nos parents¹.

2.2.6.4 Quelques remarques sur les résultats des enquêtes

En présentant quelques résultats, nous tenons à signaler qu'il est nécessaire que cette enquête ne soit pas extrapolée à l'*ensemble* du Burkina. Même si dans l'ensemble les enquêtes sont intéressantes par la diversité des opinions apportées. Car rappelons le encore, chaque région du Burkina vit sa réalité scolaire à travers certains facteurs culturels économiques démographiques qui lui sont inhérents. Par exemple ce que nous avons pu observer, sur le plan culturel et religieux, dans l'Est n'est pas identique à ce qui se passe au Nord et, encore moins à Ouagadougou. C'est pourquoi pour spécifier la particularité inhérente des enquêtes à chaque région, nous avons présenté quelques caractéristiques (démographique et culturelle) des enquêtés. En revanche, les enquêtes peuvent être extrapolées à la localité et aux régions étudiées. Elles peuvent aussi servir de modèles pour entreprendre d'autres études dans le reste du pays, ou ailleurs.

¹ En effet à travers le prénom Koaré, nos parents ont voulu manifester leur reconnaissance à la principale divinité gurunsi. Aussi par Yacouba, il y'avait une sorte de signes extérieurs pour révéler aux autres citoyens qu'ils avaient une croyance musulmane.

CHAPITRE 3

Fonctionnement de l'enseignement primaire au Burkina Faso

3.1. Qu'est ce que l'enseignement primaire au Burkina?

En se fixant une analyse sectorielle du système éducatif burkinabé, il nous apparaît indispensable, dans cette recherche macro-spatiale de définir l'enseignement primaire par son fonctionnement et son organisation. Il s'agit là de voir de quelle manière, cette composante du système scolaire se spécifie au Burkina; surtout si l'on sait que certaines terminologies sont de plus en plus utilisées pour la caractériser sans que l'on sache avec précision de quoi il est question.

De nos jours, au Burkina Faso, l'enseignement primaire est désigné par le terme *d'enseignement de base*. Avant d'en arriver à cette appellation, cette partie du système éducatif a été dénommée, comme dans bon nombre de pays francophones, d'enseignement du premier degré ou de cycle primaire. Il a toujours été rattaché au ministère de l'éducation nationale.

Au Burkina, l'enseignement du premier degré se définissait comme *la partie du système chargée dans un cadre précis et dans la limite de ses possibilités d'accueil, de dispenser des cours avec une langue d'enseignement (le français en l'occurrence) à des enfants des deux sexes et âgés de six ans à quatorze ans révolus*¹. Cette définition révèle que l'enseignement du premier degré s'organise dans une *école*, utilisant comme substrat linguistique d'enseignement le *français* et, ceci vers des enfants d'un *âge bien déterminé*. Avec une telle définition, il est évident que tout cadre de formation qui n'emploie pas le français n'est pas à répertorier dans cet enseignement (médersas et école coranique). Aussi, cette définition laisse voir que des centres dispensant des cours (en français) à des enfants, n'appartenant pas à la tranche d'âge 6-14 ans, sont à disjoindre de l'enseignement du premier degré. Généralement ces structures sont plutôt définies d'enseignement pré-primaire pour les jardins d'enfants et les garderies populaires .

¹ Le décret 289 bis PRES/EN du 3 Août 1965 portant réorganisation de l'enseignement du premier degré (en ANNEXE) fixe cette définition.

Au fil du temps, pour adapter les écoles primaires aux politiques d' "universalisation" ou de "démocratisation"¹ de l'éducation scolaire, le Burkina a adopté depuis 1988, par un Kiti², l'appellation d'*enseignement de base*. La langue d'enseignement demeure le français et l'accès à celui-ci est conditionné par un âge scolaire qui varie de 7 à 12 ans. Ce qui constitue l'éducation formelle dans le cadre de l'enseignement de base. Convient-il de souligner que l'enseignement de base dans sa définition initiale, est un ensemble composé d'une éducation dite formelle et d'une autre dite de non formelle.

En ce qui concerne l'éducation non-formelle, de l'enseignement de base, les personnes pouvant bénéficier des cours sont âgés de plus de quatorze ans. Un programme scolaire très élémentaire consistant à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul leur est accordé; ce que certains auteurs, ayant traité de la question, qualifient de minimum éducatif³. L'éducation non formelle est en fait un projet scolaire élémentaire auquel l'on tente de lier la production et l'alphabétisation pour les destiner à des adultes et à des enfants ayant un âge invalide pour aller à l'éducation formelle.

Faut-il relever que le changement de dénomination, d'enseignement primaire à l'enseignement de base, fait suite aux innovations sollicitées par l'UNESCO qui cherchait par là " *un cadre d'action (...) où se fera la généralisation de l'enseignement primaire, afin de tarir l'analphabétisme à sa source*"⁴.

En dépit du fait que cette notion d'*éducation de base* ait entraîné des changements structurels telle la création du ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation des masses (MEBAM), il n'existe aucune transformation fondamentale du paysage scolaire burkinabé. Car seul le volet de l'*éducation formelle* connaît toujours une organisation juridique et un fonctionnement bien précis. Ce qui indique que les modifications conceptuelles n'ont en fait d'innovation que dans les désignations. Un échec que les autorités éducatives reconnaissaient dans un des rapports officiels du pays où elles notaient que " *les tentatives de réformes de l'organisation et de la structure du*

¹ Objectif poursuivi depuis la conférence d' Addis-Abéba en 1961.

² Depuis le changement du nom du pays, il y'a quelques changements de désignations terminologiques au niveau de l'exécutif et du judiciaire. Ainsi un Kiti est un décret (en dioula) un Raabo est une oronnance(mooré) et un Zaatu est un arrêté (fulfuldé)

³ M. BOTTI & AL ont donné toutes les caractéristiques de l'éducation de base et d'un minimum éducatif dans le chapitre I de l'ouvrage *L'éducation de base dans les pays du Sahel*: étude préparée pour la Banque mondiale et l'IUE, Hambourg, 1977

⁴ UNESCO *L'action mondiale pour l'éducation*, France 1990, 56 p.

système éducatif qui ont été entamées, sont demeurées sans issues favorables"¹. En somme, l'enseignement primaire au Burkina demeure encore et équivaut à lui seul à l'enseignement de base.

3.2 Organisation de l'enseignement primaire

3.2.1 Composition de l'enseignement primaire

L'enseignement primaire comprend six cours qui sont:

- le cours préparatoire première et deuxième année (CP1 et CP2);
- le cours élémentaire première et deuxième année (CE1 et CE2)
- le cours moyen première et deuxième année (CM1 et CM2).

Dans les écoles à six classes, on note un cours par classe et par maître. Cependant la plupart des écoles du Burkina (71.%) sont à trois classes. Dans ce cas, il existe autant de cours jumelés disposant de la même salle de classe et du même maître. Les cours jumelés sont surtout fréquents en zone rurale.

La durée normale de chaque cours est d'une année. Ce qui donne une scolarité de six ans au bout desquels l'écolier doit avoir normalement terminé avec le primaire s'il a entièrement satisfait aux examens de fin de cycle prévus. . Toutefois, il est officiellement autorisé qu'un élève puisse redoubler deux fois au cours de sa scolarité. Pour cela, une condition s'impose: *ne pas avoir au préalable recommencer le même cours* et, surtout, *obtenir l'accord de l'inspecteur de l'enseignement du premier degré* après avis du conseil des maîtres de l'école intéressée.

La fin du cycle primaire est sanctionnée par deux examens liés qui sont le Certificat d'Etudes Primaires et Elémentaires(CEPE) et l'Entrée en Sixième. Le CEPE est délivré à tout enfant ayant satisfait aux épreuves écrites et sportives de cet examen. Quant à l'Entrée en sixième, son obtention est depuis 1986 soumise à celle du CEPE. C'est dire, qu'un enfant ne peut être déclaré admis à ce concours s'il a été défaillant aux épreuves du CEPE.

¹ MESSRS ET MEBAM: développement de l'éducation: rapport national du Burkina Faso, Ouagadougou septembre 1992

ystème éducatif qui ont été entamées, sont demeurées sans issues favorables"¹. En somme, l'enseignement primaire au Burkina demeure encore et équivaut à lui seul à l'enseignement de base.

3.2 Organisation de l'enseignement primaire

3.2.1 Composition de l'enseignement primaire

L'enseignement primaire comprend six cours qui sont:

- le cours préparatoire première et deuxième année (CP1 et CP2);
- le cours élémentaire première et deuxième année (CE1 et CE2)
- le cours moyen première et deuxième année (CM1 et CM2).

Dans les écoles à six classes, on note un cours par classe et par maître. Cependant la plupart des écoles du Burkina (71.%) sont à trois classes. Dans ce cas, il existe autant de cours jumelés disposant de la même salle de classe et du même maître. Les cours jumelés sont surtout fréquents en zone rurale.

La durée normale de chaque cours est d'une année. Ce qui donne une scolarité de six ans au bout desquels l'écolier doit avoir normalement terminé avec le primaire s'il a entièrement satisfait aux examens de fin de cycle prévus. . Toutefois, il est officiellement autorisé qu'un élève puisse redoubler deux fois au cours de sa scolarité. Pour cela, une condition s'impose: *ne pas avoir au préalable recommencer le même cours* et, surtout, *obtenir l'accord de l'inspecteur de l'enseignement du premier degré* après avis du conseil des maîtres de l'école intéressée.

La fin du cycle primaire est sanctionnée par deux examens liés qui sont le Certificat d'Etudes Primaires et Élémentaires(CEPE) et l'Entrée en Sixième. Le CEPE est délivré à tout enfant ayant satisfait aux épreuves écrites et sportives de cet examen. Quant à l'Entrée en sixième, son obtention est depuis 1986 soumise à celle du CEPE. C'est dire, qu'un enfant ne peut être déclaré admis à ce concours s'il a été défaillant aux épreuves du CEPE.

¹ MESSRS ET MEBAM: développement de l'éducation: rapport national du Burkina Faso, Ouagadougou septembre 1992

Les cours sont accordés dans deux types d'établissements dont un est sous l'autorité de l'Etat et l'autre relève du privé.

3.2.2 Les deux types d'écoles

3.2.2.1 Les écoles publiques

Dans les écoles publiques, l'Etat est chargé de préposer les instituteurs pour chaque cours. La scolarité y est normalement *gratuite et obligatoire dans la limite des places*. Cependant depuis près d'une décennie, face aux dépenses scolaires que supporte de plus en plus difficilement l'Etat, il est demandé aux parents d'élèves de verser pour chacun de leurs enfants scolarisés des frais d'écolage. Ces taxes sont annuelles et varient de 500 à 2 000 f cfa¹ des localités rurales aux urbaines. En principe, elles doivent servir à réaménager les salles de classes et à restaurer les équipements. Pourtant la plupart du temps, cet argent est détourné à d'autres fins (personnelles)²; en milieu rural, il est couramment utilisé pour payer le coût de transport des quelques cantines scolaires encore en fonction.

3.2.2.2 les écoles privées

Quant aux écoles privées, elles appartiennent la plupart du temps à des particuliers ou à des associations. Elles sont presque toutes laïques³. Ces établissements exigent des droits d'inscriptions qui diffèrent énormément de 7000 à 65000 f cfa par élève et par an. Les écoles privées ont cette particularité d'être le dernier recours des parents, soucieux de scolariser leurs enfants qui n'ont pas obtenu de place dans le public ou qui ont été rejetés pour insuffisance de travail.

De plus en plus quelques parents appartenant aux "*couches aisées*", orientent leurs enfants dans des écoles privées⁴ qui offrent des services scolaires de qualité et de bons résultats aux examens du CEPE et de l'Entrée en sixième. Toutefois ces écoles sont sélectives au recrutement en raison de leurs coûts élevés qui n'est pas à la portée du "Burkinabé moyen".

¹ Ici un franc français valait 50 f cfa. Mais depuis le 13 janvier 1994, 1ff=100 f cfa

² En fait ces frais pourraient servir à arrondir des fins de mois difficiles de certains responsables d'écoles ou d'associations de parents d'élèves. Ce qui fait que constamment d'une année à l'autre on change les responsables chargés de cette trésorerie. Mais toutes les fois c'est la routine. Et malgré les plaintes des parents d'écoliers, chaque année, ils ne peuvent refuser de payer ces frais sinon leur enfant est mis à la porte jusqu'à ce que les parents payent cette quote-part.

³ Depuis octobre 1969, les écoles privées confessionnelles catholiques ont été toutes étatisées. Seules quelques écoles confessionnelles protestantes existent toujours.

⁴ Ces écoles sont très peu nombreuses et généralement elles sont toutes implantées à Ouagadougou. Parmi elles il y a les cours ATTI, KISWENSIDA, SORE ALIDOU. Toutes ces écoles réclament des frais allant en moyenne de 40 000 à 50 000f.

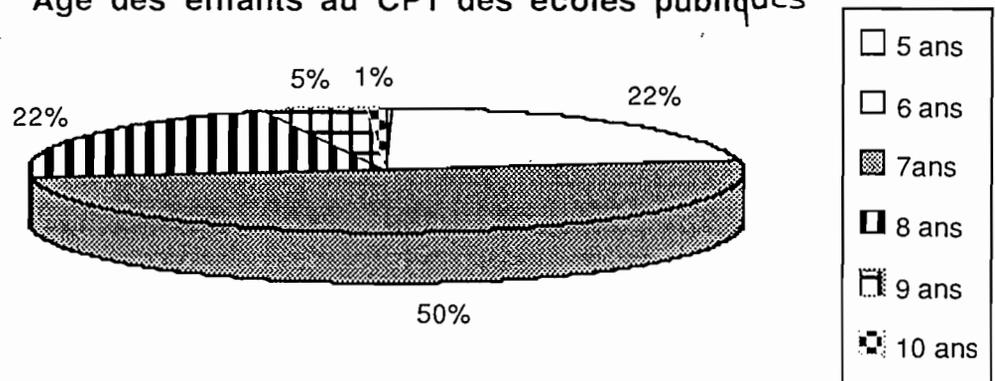
3.3 Le recrutement des élèves

3.3.1 Les conditions d'âge et le mode de recrutement

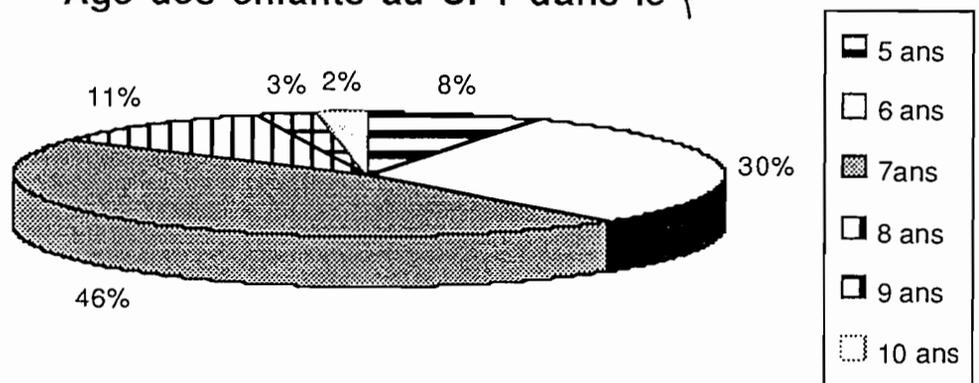
Pour être admis dans une école publique, l'âge fixé par les autorités est d'au moins six ans révolus, et au plus, de huit ans au 31 décembre de l'année d'entrée en cours préparatoire première année. En fait l'âge exact est de sept ans.

Pourtant, quelques enfants sont scolarisés en dehors des tranches d'âges officiellement fixées par les autorités. Ainsi, on peut remarquer des enfants ayant moins de 7 ans qui sont inscrits en première année et d'autres par contre n'obtiennent leur inscription qu'à 9 ou 10 ans. En observant les diagrammes sectoriels suivants qui concernent les enfants scolarisés pour la première année dans le public et le privé, on perçoit assez nettement ces phénomènes, d'inscriptions précoces et tardives.

Age des enfants au CP1 des écoles publiques



Age des enfants au CP1 dans le privé



Sources:données statistiques 1989/90 du MEBAM

En effet, on observe à travers ces diagrammes que plus de 22% des enfants du

CP1 des écoles publiques avaient seulement six ans et 6% étaient âgés de 9 à 10 ans. La plupart du temps, ce sont les familles instruites ou de couches sociales aisées qui parviennent à faire accepter leurs enfants, avant l'âge officiel¹. Ceux qui n'arrivent pas à le faire dans le public, ou qui désirent inscrire leur enfant dès 5 ans, se tournent vers les établissements privés. C'est ainsi que l'on peut remarquer, que parmi les enfants du CP1, ceux qui ont 6 ans font près du tiers des inscrits (30%) et les cinq ans sont de 8%; Pratiquement 4 enfants sur dix dans le privé sont en avance sur l'âge scolaire autorisé. Ces scolarisations "précoces" sont courantes dans les écoles privées parce que seuls les moyens financiers importent. Un parent peut inscrire son enfant même à 4 ans s'il le souhaite, pourvu qu'il paye les frais d'inscriptions. Car dans ces types d'écoles, on fait souvent fi de la législation scolaire!

Il faut souligner que le recrutement d'un enfant dans toute école se fait sur la base ou sur la présentation d'un bulletin ou d'un acte d'Etat Civil. En milieu rural où des problèmes d'Etat-Civil² se posent avec acuité, l'on se réfère habituellement aux carnets de familles.

Pour la plupart des écoles du pays, le recrutement des élèves est annuel. Cependant, dans certaines localités rurales, les inscriptions scolaires sont biennales, en raison du nombre limité des salles de classes et de maîtres. Il faut attendre qu'une promotion scolaire se retrouve au CE1 pour recruter de nouveau.

Quel que soit le mode de recrutement pratiqué dans une zone, celui-ci dépend en partie de la demande scolaire qui varie énormément des centres urbains aux zones rurales.

3.3.2 Les inscriptions scolaires: des attitudes variées

Inscrire son enfant dans une école publique des centres urbains, c'est se préparer plusieurs jours à l'avance. En effet, pendant la semaine qui précède le jour de l'inscription, chaque parent s'organise de sorte à mettre au point des stratégies qui lui soient bénéfiques pour la scolarisation de son enfant. Certains bravent les intempéries

¹ Voir le point suivant 3.3.2

² L'Etat-Civil est reconnu par les démographes comme étant très imparfait dans la plupart des pays africains. Ceci est surtout conséquent aux naissances qui se font habituellement en dehors des structures hospitalières ou médicales et à une non-déclaration aux officiers d'Etat-Civil des enfants nés. Faut-il noter également que certains officiers d'Etat-civil délivrent par complaisance des actes de naissance à des personnes tout en diminuant les âges. Dans le jargon courant on dit pour quelqu'un qui a obtenu une telle complaisance qu'il a "suspendu son âge" pour signifier qu'il en a ôté quelques années à ses vraies années de vie pour paraître théoriquement et administrativement plus jeune.

climatiques (juin étant une saison pluvieuse) en séjournant, nuit et jour, dans les domaines scolaires. Le plus souvent les parents attendent trois à quatre jours, dans les cours d'écoles, avec l'espoir d'obtenir une place. Ainsi en milieu urbain, on peut au cours des recrutements dénombrer plus d'un millier de parents alignés les uns à la suite des autres pour obtenir une place pour leur enfant parmi les cent qui leur sont proposées au niveau des classes de CP1. Pourtant les salles de classes sont édifiées pour accueillir une soixantaine d'élèves au maximum.

Plus le jour de recrutement fixé par les autorités éducatives approche, plus l'anxiété des parents grandit. Les avant périodes d'inscriptions sont, par conséquent et ce fréquemment, vécues dans certains ménages comme des moments d'angoisse et de questionnement. Ces parents tiennent à envoyer leur enfant dans une école publique parce qu'elle occasionne moins de frais par rapport au privé.

Les moments d'inscriptions scolaires sont aussi mis à profit par certains jeunes désœuvrés ou au chômage pour créer des services "illégaux" et spontanés. Ainsi ces jeunes proposent des places dans les rangées contre des prix allant de 2000 à 3000 f cfa. Quelques parents rencontrés nous déclaraient qu'il n'était pas rare d'observer des surenchères de ces emplacements qui souvent atteignaient 5000 f cfa. Quant à d'autres parents proches du pouvoir ou de l'administration, "les enfants sont recrutés sur de simple appel téléphonique à l'instituteur ou par une invitation autour d'une bière accompagnée d'une bonne grillade". C'est ce que nous rapportait un jeune instituteur bien averti de telles pratiques de *corruption* dans son école. Ces agissements de plus en plus réguliers révèlent tout de même le caractère sélectif et souvent "favoritiste" de cette école publique burkinabé. Pour ceux dont le statut social est "bas", et qui ne peuvent avoir de tels rapports de favoritisme, manquent alors de scolariser leur enfant à défaut de pouvoir les payer dans le privé.

Si les inscriptions scolaires sont un casse-tête pour la majeure partie des parents en zones urbaines, la situation est différente en zones rurales. En effet, les inscriptions se font sans grande inquiétude pour ceux qui le souhaitent. Par contre, c'est souvent par contrainte que les autorités administratives obligent certains parents à scolariser leurs enfants. Pour les parents réticents ou qui rejettent l'école, les autorités locales se font ac-

compagner de gendarmes ou de policiers. Ainsi, de porte en porte, ils *recherchent* les enfants en âge d'aller à l'école afin de les inscrire. Ce sont généralement des cas que l'on observe fréquemment dans les régions septentrionales et orientales du pays. Face à cette coercition, bon nombre de parents n'hésitent pas alors à trouver des astuces pour éviter l'école à leur enfant. C'est ainsi que certains déclarent que l'enfant répondant aux conditions d'âge scolaire est "décédé"; quant à d'autres, ils présentent carrément aux autorités, de très jeunes enfants de deux à quatre ans... Dans quelques cas, il existe des parents qui, sous l'effet de la menace des forces de l'ordre, n'hésitent pas à présenter des enfants qui objectivement ne peuvent être scolarisés à cause de tel ou tel handicap (sourd, muet, etc.)¹. Contraindre un parent à scolariser son enfant, c'est comme le rapportait J. CAPELLE, "*une opération qui n'est profitable qu'au toubab (à l'administration) (...) Car de là à décider de ne plus envoyer l'enfant à l'école, est un pas qui est vite franchi par le parent*"². C'est aussi le point de vue des maîtres qui affirmaient que la scolarisation contraignante ne produisait que des effets sommaires, d'autant que dès le premier trimestre de l'année scolaire, plus de 57% des élèves abandonnaient dans le Séno et environ 15 à 25% dans la Tapoa. Des abandons qui, disaient-ils, se faisaient généralement de par la volonté ou la complicité des parents.

Pourtant pour les autorités, la scolarisation forcée demeure la seule voie pour avoir quelques élèves dans les écoles. Dans le cas contraire, les écoles seraient, selon eux, complètement vides. C'est ainsi que les autorités des régions visitées tendent à instituer une telle méthode de scolarisation. A l'approche donc de la rentrée scolaire, ces responsables provinciaux, du Séno et de la Tapoa, élaborent des stratégies "*pour enlever les enfants*", comme nous le disait le préfet-maire de Dori.

En définitive, on peut noter que l'attitude variée des parents face à l'école montre à quel point l'école est si prisée dans les centres urbains, tandis que dans les zones rurales, elle continue de faire l'objet de crainte ou de méfiance. Faut-il là récuser les attitudes des parents des milieux ruraux? Si le but de cette étude est d'éviter un jugement hâtif, ou de valeur, il convient néanmoins de considérer les attitudes assez réticentes des parents comme des conséquences d'une compréhension assez nébuleuse de l'importance

¹ De telles anecdotes nous ont été relatées à travers le questionnaire des enseignants et les entretiens que nous avons eus avec les autorités locales.

²J. CAPELLE: l'Éducation en Afrique Noire à la veille des indépendances, KARTHALA-ACCT, 1990, p.46

ou de la nécessité de l'école. Dans une zone islamisée, le parent est enclin à voir en l'école un objet de désagrégation de valeurs religieuses¹. Dans la Tapoa, les populations ont encore cette conception de l'école des temps coloniaux, où aller à l'école était similaire au recrutement militaire². Même au-delà de cette conception négative ou militaire de l'école, il existe d'autres déterminants qui expliquent les attitudes variées des parents pour les premières inscriptions scolaires de leurs enfants. Ces comportements face à l'institution scolaire, ne sont-ils pas aussi en corrélation avec l'offre étatique? Surtout si l'on considère que celle-ci est confrontée à une multiplicité de demandes scolaires dont les unes et les autres se justifient par des effets sociaux et culturels influant, plus ou moins sur l'évolution scolaire? C'est en tout cas ce que l'on peut penser, car comme le soulignait J. Hallak *"il n'existe pas de solution magique. Changer la demande d'éducation, cela veut dire changer les aspirations, les espérances et les comportements sociaux; cela veut dire aussi diversifier l'offre pour mieux l'adapter à la demande"*³.

3.4 la constitution des écoles: un aspect fondamental de la scolarisation

L'aspect le plus visible et le plus quantifiable d'une stratégie étatique d'éducation se mesure, très souvent (et même grosso modo), aux nombres de bâtiments scolaires. A-t-on besoin de souligner que les écoles ont bien souvent été dans les pays africains, même à nos jours, les premiers bâtiments modernes disjoints des structures de l'habitat local par leur architecture. Cette école est souvent le symbole d'une administration étatique dans le milieu. Dans certaines contrées, l'école est même blanchie à la chaux (symbole de pureté et de propreté) comme certaines églises ou mosquées. Dans cette étude, approcher la configuration des écoles apparaît alors comme un élément intéressant; d'autant qu'au cours de nos enquêtes, des parents nous relataient que la présentation matérielle et géographique des établissements avait été souvent déterminante dans le refus de scolariser leurs enfants. La structure scolaire pourrait ainsi contribuer à améliorer ou à retarder sa progression. Aussi importe-t-il de voir dans cette étude la manière dont les textes législatifs conçoivent la constitution des écoles au Burkina Faso et si, ils correspondent à

¹ Nous l'approfondirons dans la partie concernant l'analyse des déterminants de la scolarisation.

² Voir D. BOUCHE: l'enseignement dans les territoires français de l'AOF de 1817 à 1920, Lille III, 1975.

³J. HALLAK : L' Education pour tous: grande espérance ou faux espoirs? contributions N°3 de l'IIPE, Fcv, 1992.

la réalité.

3.4.1 La structure matérielle de l'école

Au Burkina la structure de l'établissement scolaire est définie aux articles 42 et 43 du Décret 289 ¹, comme étant un "*domaine comprenant obligatoirement, l'école, les installations d'hygiène, la cour, le terrain d'éducation physique et sportive, les logements du personnel et éventuellement, (...) l'atelier de travail manuel, la salle d'enseignement ménager, les bâtiments de la cantine et le jardin scolaire. Dans toute la mesure du possible, ces diverses parties du domaine sont d'un seul tenant et clôturées*".

Notons que, depuis la rentrée d'octobre 1979, d'autres dispositions complètent la définition de cette structure. Elles consistent à la construction de bâtiments pour le petit élevage, d'enclos de grands mammifères, de champ scolaire et d'autant d'ateliers que l'école a la possibilité d'ouvrir.

Ainsi, on peut percevoir à travers cette organisation des installations scolaires, un cadre défini pour non seulement former les enfants, mais qui doit en plus contribuer à leur enseigner des savoir-faire (travaux manuels et culinaires, pratique agro-pastorale, etc.).

Cependant un décalage tangible est très courant entre cette définition et la réalité. Dans bien de centres urbains, l'école est simplement constituée de salles de classes et de quelques latrines. Il n'existe pas de structures annexes de production comme le stipule le Décret.

En milieu rural, mises à part quelques écoles qui disposent de jardins scolaires expérimentaux, les domaines scolaires se limitent uniquement aux salles de classes sans autres composantes annexes. Ce qui complique le séjour des enfants dans ces lieux, où ils passent quotidiennement plus de 8 heures.

En tout état de cause, la structure des écoles est notamment déterminée par les autorités éducatives et administratives: "*lors de la construction ou de la reconstruction d'une école, l'inspecteur de l'enseignement du premier degré, l'inspecteur de la jeunesse et des sports et le médecin-inspecteur des écoles de la circonscription sont obligatoirement consultés sur le choix de l'emplacement du domaine scolaire*" (Art 44 du décret 289).

¹ Voir Annexe 1.

Dans cette orientation de la mise sur pied d'une installation scolaire, on constate qu'aucun avis n'est sollicité auprès des populations des dites localités. Si nous évoquons ce point, c'est qu'il nous paraît influent, surtout pour les zones rurales, dans la mesure où les croyances religieuses et mystiques font souvent état de lieux "habités" ou hantés par des esprits. Construire une école en ces lieux, c'est évidemment repousser les parents à s'intéresser à une telle structure. C'est pourquoi, il convient de déterminer avec les populations autochtones les emplacements des écoles. Ce qui éviterait au moins des refus systématiques de scolarisation de certains parents, en raison de conceptions métaphysiques, qui qualifient certaines installations scolaires, de "gîtes de génies". En pays Gurmantché, lorsqu'une école ou un centre de soins est construit à l'Est du village, personne ne s'y rend. Car l'Est est toujours considéré comme un endroit maléfique.

Aussi, il faut que ces établissements soient le cadre vital pour les élèves et les populations. Car comme le soulignait avec insistance P. ERNY, *"les installations du complexe éducatif doivent avoir un caractère polyvalent afin de pouvoir servir en même temps d'école proprement dite et de centre communautaire, de permettre ainsi des activités sans cesse renouvelées en fonction des besoins et des aspirations des usagers, d'accueillir enfants et adultes pour une fréquentation aussi bien régulière que purement occasionnelle"*¹. A travers une telle affirmation, P. ERNY montre que l'école, par sa structure, doit servir non seulement à des buts éducatifs mais aussi communautaires. Cependant au Burkina, le texte législatif, à l'article 47, stipule que *"le Directeur de l'école assure la garde du domaine scolaire et il veille à ce qu'il ne serve à aucun usage étranger à sa destination première (...)"*. Par conséquent l'école devient "cette école-tour d'ivoire, cette école "ghetto d'ébène"². Faire des établissements scolaires un cadre vital et attractif pour les parents, pourrait changer certaines attitudes de populations (rurales) qui rejettent d'emblée les espaces scolaires qu'elles considèrent comme un lieu où on ne va que par exigence administrative³.

¹ P. ERNY : *L'enseignement dans les pays pauvres: modèles et propositions* edt l'harmattan, Paris, 1979 p.105

² J.KI-ZERBO *perspectives d'éducation permanentes* CODIAM, 1979,P.4

³ Généralement en milieu rural, les rencontres entre les autorités administratives et les populations se font dans les locaux de l'école.

3.4.2 Le logement des maîtres: les fonctionnaires les "moins bien" logés en province

Dans l'organisation des écoles, le logement du personnel enseignant est également mis en évidence aussi pour les écoles des centres urbains que celles des zones rurales. Toutefois, en milieu urbain, la présence du logement des maîtres importe de moins en moins par rapport aux provinces. D'ailleurs, dans une agglomération comme Ouagadougou bien d'instituteurs répugnent¹ à loger dans les résidences administratives à cause du manque d'installations de "confort" comme l'électricité. Ce qui n'est pas le cas en milieu rural, où nous avons observé que les logements de fonction représentent une des principales difficultés pour les éducateurs en place. Car de l'insuffisance des habitations à leurs situations matérielles précaires, le constat est vite établi par l'observateur. Pourtant le Décret 289 dans son article 11 stipule qu' *"aucune école ne peut-être ouverte si le logement de tous les maîtres n'est pas assuré dans les conditions satisfaisantes, à l'appréciation de l'inspecteur du premier degré de la circonscription"*. Si donc l'on devrait tenir compte de ce point, convenons qu'aucune école du pays ne fonctionnerait de nos jours. Le manque de logement s'étendant à toutes les provinces dans des proportions qui vont de 10 à plus de 75%, comme on peut le lire à travers le tableau n° 14.

En effet, de la carence notoire et du délabrement des logements, tous les enseignants étaient à déplorer ces faits qu'ils vivent. Dans la Tapoa, le manque de logement concerne plus d'un enseignant sur deux, car il est de 54%. En plus de l'insuffisance d'habitations que l'on note, c'est la seule province au Burkina où l'on dénombrait encore 17% de logements d'instituteurs en paille. Notre connaissance de la région nous a amené à remarquer qu' au-delà du manque et de la précarité de ces abris², leur surface n'excède pas 10 m² où par solidarité de corps quelques enseignants y cohabitent.

¹ En fait tout fonctionnaire, quel que soit son statut, cherche en priorité à s'acquérir une parcelle lotie ou non, mais de préférence dans un quartier loti, pour être "chez soi". Car il y'a comme une sorte de malaise psychologique pour un fonctionnaire d'être logé par l'Etat. Il n'est donc pas surprenant que, les enseignants rejetant ce type de logement, L'Etat n'avait plus de raison de continuer à en en construire. Ce qui explique que les déficits sont de 64% pour le Houet et 93% pour le Kadiogo qui contiennent les deux grandes villes du pays.

² Le mot ici n'est pas péjoratif, il correspond assez bien à la situation de logement des enseignants dans cette province.

Tableau n°14 Répartition du nombre de maîtres par le nombre de logements et par province en 1992

Provinces	Nb. Maîtres (A)	Nb. Logements (B)	% Déficit de logements (B/A)-1
Bam	156	141	-10%
Bazega	354	300	-15%
Bougouriba	207	144	-30%
Boulgou	376	194	-48%
Boulkiemdé	488	323	-34%
Comoé	348	177	-49%
Ganzourgou	127	95	-25%
Gnagna	101	71	-30%
Gourma	164	67	-59%
Houet	919	313	-66%
Kadiogo	1252	88	-93%
Kéné Dougou	157	140	-11%
Kossi	224	135	-40%
Kouritenga	205	107	-48%
Mouhoun	311	216	-31%
Nahouri	81	52	-36%
Namentenga	88	66	-25%
Oubritenga	341	297	-13%
Oudalan	40	11	-73%
Passoré	283	204	-28%
Poni	197	79	-60%
Sanguié	244	196	-20%
Sanmatenga	277	210	-24%
Séno	79	20	-75%
Sissili	227	183	-19%
Soum	98	44	-55%
Sourou	322	205	-36%
Tapoa	119	55	-54%
Yatenga	676	392	-42%
Zoundwéogo	104	81	-22%
BURKINA	8565	4606	-46%

Source: STATISTIQUES SCOLAIRES DU MEBAM 1992

Dans le Séno, on remarque par le tableau que trois enseignants sur quatre ne savent pas où loger. Surtout lorsqu'ils arrivent pour la première fois dans cette circonscription administrative. Le déficit est tellement important que, face à la faible fréquentation des élèves, les enseignants ont tout simplement transformé des salles de classes en dortoirs.

Il est évident que l'enseignant qui assume mal son métier à travers ses conditions de logements, auxquelles d'autres facteurs pédagogiques non moins difficiles s'ajoutent, sera nul doute influencé dans l'encadrement des enfants. Cela s'en ressentira

plus ou moins négativement dans le rendement scolaire de ces zones (nous y reviendrons dans l'analyse des conditions d'échec et de performance scolaire).

3.5 Les circonscriptions scolaires: une gestion stratifiée de l'enseignement primaire burkinabé

Les circonscriptions scolaires sont des unités administratives et scolaires qui composent les trente Directions Provinciales de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation des Masses (DPEBAM). Le Burkina Faso est divisé en soixante six circonscriptions scolaires. Chacune d'elles est chargée d'un nombre d'écoles qui varie de 10 à plus de 200. Les circonscriptions veillent ainsi à la bonne marche des écoles de secteurs, de villages, des départements, de la commune, etc. . Un conseiller ou un inspecteur pédagogique est nommé à la direction de cette unité administrative et scolaire. Les circonscriptions sont inégalement délimitées. Les provinces comme le Kadiogo et le Houet qui ont un nombre élevé d'écoles disposent chacune de six circonscriptions tandis que les autres se constituent d'une à trois de ces unités administratives.

La collecte des données statistiques, ainsi que les examens de fin de cycle, s'organise suivant cette stratification administrative et scolaire. L'avantage que suscite cette organisation scolaire est qu'elle est décentralisée et facilite la gestion. De plus, les circonscriptions ont cette utilité d'être un cadre où l'on peut suivre avec plus de détails et d'intérêts les activités de chaque école. Partant de cela, il est plus envisageable d'analyser plus efficacement le niveau de scolarisation et de performance scolaire que chaque circonscription a atteints, au cours d'une ou plusieurs années. A travers ces unités administratives et scolaires, les conseillers ou les inspecteurs pédagogiques peuvent continuellement faire l'état des écoles et transmettre par conséquent des bilans trimestriels ou annuels aux DPEBAM qui les répercutent au MEBAM.

Ce type d'organisation, reconnaissons le, est appréciable. Il peut servir à réaliser des actions ou des stratégies éducatives qui vont de la prise en compte des écoles par village, secteur, département et province. Car avec une telle gestion, les autorités peuvent disposer, si elles le désirent, de renseignements de base qui permettent d'appliquer des stratégies scolaires "immanentes au milieu"¹.

¹ Expressions utilisées par J. KI-ZERBO dans "Eduquer ou Périr", UNICEF, 1990.

En dehors de cette organisation administrative et scolaire, nous nous proposons de traiter de quelques services spécialisés travaillant au sein du MEBAM. Il s'agit particulièrement de l'Institut Pédagogique du Burkina (IPB), de l'Ecole Nationale des Enseignants du Primaire (ENEP) et du Service de la Scolarisation et de Promotion Féminine (SSPF). La présentation de ces trois services répond à la nécessité de connaître d'une part, l'Institut et l'Ecole qui sont chargés du recrutement, de la formation et du suivi des enseignants débutants ou qualifiés; d'autre part, de distinguer à travers le SSPF, les démarches et les objets que se fixe ce service pour étendre la scolarisation à une proportion plus élevée des filles dans l'enseignement primaire.

3.6 Les services spécialisés de l'enseignement primaire

3.6.1 L'Institut Pédagogique du Burkina (IPB)

Cet institut a été créé en octobre 1963, sous l'appellation de Centre de Documentation et de Perfectionnement Pédagogique (CDPP). En 1976, il est dénommé Institut National d'Education (INE). Sous cette forme, l'INE avait la charge de s'occuper de l'enseignement primaire et secondaire. Il devait axer ses services principalement sur le secondaire que le primaire.

En 1983, en pleine Réforme scolaire, les autorités cherchant un cadre de réflexion, de concertation et, surtout, de suivi de leur politique, vont dès lors restructurer l'INE pour qu'il corresponde aux tâches de Réforme. Il devient alors, l'Institut de la Réforme et de l'Action Pédagogique (IRAP). Une année plus tard, dans la poursuite des changements, à l'image même de l'instabilité administrative et politique que connaît le Burkina, cette structure est devenue l'Institut Pédagogique du Burkina (IPB).

Dans sa forme actuelle, l'IPB *travaille à l'amélioration* pédagogique de l'enseignement de base au Burkina. Un Kiti (décret), en date du 18 Mai 1986, lui fixait les attributions suivantes :

- *la réalisation des études sur les programmes et les méthodes pédagogiques et d'évaluation de l'enseignement du Premier et du second degré;*
- *la formation des formateurs et des encadreurs pédagogiques;*

- *l'élaboration des moyens pédagogiques.*

Pour exécuter les tâches ci-dessus citées, une centaine d'agents fut répartie dans les services qui concernent :

- l'évaluation et la recherche d'outils pédagogiques;
- l'élaboration des moyens pédagogiques et des activités productives;
- l'édition scolaire, la documentation, la presse (revue arc) et les moyens audiovisuels, etc. .

Les activités de formation de l'IPB concernent, essentiellement, les instituteurs spécialisés, les conseillers et les inspecteurs pédagogiques. Il existe aussi en son sein un département de formation continue et de remise à niveau du personnel qui se trouve hors de Ouagadougou. Ce département a la tâche d'organiser des devoirs d'examens professionnels sous la forme de cours par correspondance pour les enseignants éloignés de la Capitale.

Il convient également de souligner que l'IPB organise quelques stages ponctuels autour de thèmes spécifiques, ou des manuels scolaires dont il est le principal producteur. C'est en effet lui qui conçoit et réalise les matériaux didactiques et scolaires du primaire. Il en est ainsi, des livres de lecture " Karim et Aissa", "Lire au Burkina" et de quelques livres d'histoire et de géographie de l'enseignement primaire. Actuellement, avec sa production de manuels scolaires, l'IPB tente de remplacer à tous les niveaux de cours les anciens manuels. Cela fait que, depuis quatre à cinq ans, les écoliers burkinabé apprennent autres choses que celles qui ont été enseignées jusqu'en 1987/88. Toutefois tous les substrats didactiques et pédagogiques sont élaborés en français. Au reste, l'institut a produit quelques documents en langues nationales (mooré, jula et fulfuldé) qui devaient être utilisées dans l'application des langues nationales, au cours de la Réforme de l'enseignement primaire 1979 à 1984¹.

De nos jours, la conception et la production des manuels scolaires semblent être les tâches essentielles de l'IPB, au détriment de la formation du personnel d'encadrement. Ce qui a cette conséquence d'occulter le suivi très intensif des enseignants. En effet mis à part les stages ponctuels que cet institut organise pour présenter ses manuels, rien n'est

¹ Voir le Chapitre six sur les stratégies éducatives de l'État.

véritablement entrepris pour rendre performant les instituteurs, surtout ceux qui sont encore jeunes dans le métier.

Au cours des enquêtes, huit maîtres sur dix nous déclaraient n'avoir jamais suivi un stage pédagogique ou de remise à niveau au sein de cet Institut. Pour plusieurs d'entre eux, ils ne trouvent d'intérêt à cette structure que lorsqu'ils manifestent l'intention de passer à un échelon supérieur de leur profession¹. Partant de ces constats, il est important que la formation suivie par ces maîtres, qui est essentielle pour tout système éducatif, soit disjointe de l'actuelle structure. De ce fait, n'est-il pas souhaitable que les autorités éducatives songent à la création d'une structure parallèle qui octroie aux enseignants fonctionnaires dans les zones rurales, un suivi pédagogique adéquat? Autrement, les maîtres sans formation (SND) ou de formation insuffisante contribueront, malgré eux, à faire régresser de manière tendancielle cet ordre de l'enseignement. Est-il nécessaire de rappeler, qu'une dernière enquête, menée par l'UNESCO au Burkina en 1992, révélait que plus de 10% des enseignants n'ont absolument pas la formation pédagogique nécessaire. La proportion pourrait être plus élevée si nous prenons en compte les écoles privées qui recrutent souvent les enseignants par relations collatérales et amicales, à l'insu de l'IPB qui supervise tout recrutement d'enseignant du primaire.

Toutefois, si notre analyse paraît très critique à l'égard de l'IPB, ce n'est certes point pour désapprouver cet institut qui au même titre que d'autres structures nationales observent plus de performances dans les textes administratifs que dans la réalité. Au demeurant, il reste une structure sur laquelle le Burkina Faso s'appuie pour la réforme de son programme scolaire et la formation de ses cadres de l'enseignement primaire. Bien que le recrutement des enseignants du primaire incombe à l'IPB, leur formation est attribuée à l'Ecole Nationale des Enseignants du Primaire (ENEP).

3.6.2 L'ENEP: "former des enseignants en un temps limité"

L'Ecole Nationale des Enseignants du Primaire a été créée le premier octobre 1985, conformément au Raabo (ordonnance) n° 85-189 CNR/PRES/EDUC du 29 mars 1985. Cette école est située à une quinzaine de kilomètres de Ouagadougou. L'objectif de cette école est de professer la fonction enseignante à des jeunes burkinabé de 17 à 24 ans,

¹ Et ce évidemment à travers le département qui dispense les cours par correspondance; voir SS.1 de la page précédente.

célibataires, et titulaires du Brevet d' Etudes du Premier Cycle (BEPC)des lycées. C'est un établissement mixte accueillant annuellement 350 élèves¹.

L'ENEP est née de la volonté d'organismes comme la Banque mondiale. Le but recherché à travers une telle structure est d'amoindrir 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 supplanté 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; il est de huit mois, dont quatre (octobre - février) consacrés à la formation théorique au sein de l'école. Le reste du temps sert à une phase 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 qui est sanctionné par le Diplôme de Fin d'Etudes des ENEP (DFENEP). Un diplôme qui leur octroie un statut d'instituteurs adjoints.

Cependant les responsables éducatifs sont de plus en plus critiques sur la durée du stage à l'ENEP. Une seule année de formation est jugée insuffisante compte tenu du niveau des admis. Ainsi le Directeur de l'ENEP s'en souciait en déclarant qu'"une formation, quelle qu'elle soit, peut être menée en une, deux ou trois années; tout dépendant de l'objectif qu'on vise". Selon lui, la formation en une année telle qu'elle est instituée à l'ENEP répond à un souci d'urgence. Mais cette urgence présenterait plus de conséquences négatives que de gains réels pour l'enseignement. Selon lui encore, cela est vrai si l'on considère que, sortis de l'ENEP, les enseignants insuffisamment formés n'ont pas souvent " *assez de volonté de se cultiver continuellement sur le terrain, comme on le demande à chacun d'eux*". De telles remarques du principal administrateur de l'ENEP révèlent que l'objectif de la Banque mondiale, de disposer en peu de temps et à *bas prix* d'instituteurs, entraîne forcément un moindre niveau pédagogique de ces enseignants, par rapport à ceux qui sont sortis des anciens cours normaux.

Il est souhaitable après de telles observations, que les autorités du pays reviennent à une formation plus soutenue comme c'était le cas, dans les cours normaux.

¹ Toutefois, notons que si quelques actions ponctuelles se présentent comme, actuellement, l'expérimentation des classes à doubles flux qui nécessite un nombre élevé du personnel enseignant, l'ENEP double alors sa capacité d'accueil pour offrir 700 places d'instituteurs adjoints. Il en fut ainsi en 1989, lorsque les autorités ont été obligés, face à un important manque d'enseignants, de recruter 700 jeunes pour l'ENEP.

Autrement, une insuffisance de formation qui s'ajoute au lot d' "enseignants" non qualifiés dans le système nous amènent à nous demander, si l'enseignement primaire burkinabé ne va pas à la *dérive*. Car comme le déclarait, non sans amertume, un inspecteur pédagogique, " *c'est plus une alphabétisation de second degré qu'une éducation scolaire que l'enseignement primaire donne aux écoliers*"¹.

En conséquence, n'importe-t-il pas d'allonger la durée de formation à deux ans et partant de doubler la capacité d'accueil de l'ENEP ? Ceci paraît nécessaire, si l'on sait que " *chaque année le MEBAM a recours à environ 800 jeunes SNP (ou SND) affectés dans des classes sans formation particulière. Ainsi, environ 40% des enseignants en poste sont sans formation professionnelle*"².

Rallonger la durée de formation contribuerait, sans doute, à élever qualitativement et quantitativement³ la scolarisation. Si rien n'était entrepris pour revoir cette formation, on peut alors penser que des générations à venir d'enfants n'auront droit qu'à instruction " au rabais".

3.6.3 Le Service de Scolarisation et de Promotion Féminine (SSPF): des moyens dérisoires pour de grandes ambitions!

Quels que soient les efforts qu'un pays entreprendra pour démocratiser la scolarisation, il convient de prendre en considération la situation scolaire des femmes et des filles. Au Burkina Faso, elles constituent 52% de la population. Pourtant elles ne sont qu'une proportion de 38,7% des scolarisés et quand on calcule le rapport de masculinité scolaire, on se rend compte qu'il est de 160 garçons pour 100 filles. Les femmes sont inégalement scolarisées par rapport aux garçons et ce, sur l'ensemble du pays à des degrés divers. Les zones urbaines présentant une presque égalité d'accès à l'école entre filles et garçons tandis que la scolarisation par sexe est très disparate en milieu rural. Aussi à l'école, elles ont toujours été peu nombreuses par rapport aux garçons. Une

¹ Cet Inspecteur de l'enseignement étayait sa déclaration en nous relatant des anecdotes sur quelques jeunes enseignants issus de l'ENEP qui s'exprimaient d'une manière très récusable tant à l'oral qu'à l'écrit. Dans ces conditions, poursuivait-il, demander à quelqu'un qui ne sait faire de différence entre les articles ou qui arrive très péniblement à résoudre de simples opérations arithmétiques, que voulez-vous qu'il puisse enseigner aux enfants d'autant que lui-même à un savoir très limité dans ces matières.

² MEBAM *La politique éducative au Burkina Faso* in Action Réflexion Culture (ARC) , Bulletin pédagogique mensuel, 24^{ème} année, n°182, novembre 1991.

³ A propos, voir notre travail de DEA (Y. YARO, IDP 1990/91) où à travers des études statistiques il est apparu une corrélation forte entre la présence des enseignants et les taux de scolarisation. Là où un nombre assez élevé d'enseignants étaient en poste, le niveau de scolarisation était sensiblement appréciable.

situation qui semble n'avoir pas connu de réelles transformations si l'on considère qu'en vingt ans le rapport de masculinité scolaire reste largement favorable aux garçons comme on peut le remarquer à travers le tableau suivant .

Tableau n° 15

Evolution démographique des filles scolarisées par rapport aux garçons au Burkina de 1970 à 1991

Année	Effectifs de Filles scolarisées (A)	Effectifs de Garçons scolarisés (B)	Rapport de masculinité scolaire (B/A) * %
"1970	38322	67029	
"1971	41347	70700	175%
"1972	43580	74001	171%
"1973	46546	78420	170%
"1974	49986	83628	168%
"1975	52275	88902	167%
"1976	54975	94295	170%
"1977	58840	101108	172%
"1978	62938	107783	172%
"1979	68482	116347	171%
"1980	74367	127228	170%
"1981	82473	141370	171%
"1982	92389	158239	171%
"1983	101764	174968	171%
"1984	115340	198180	172%
"1985	129838	221969	172%
"1986	144298	246116	171%
"1987	153253	258654	171%
"1988	166769	276559	169%
"1989	179646	293333	166%
"1990	193652	310762	163%
"1991	205296	324717	160%

Sources: Statistiques scolaires du MEBAM et de l'UNESCO.

C'est donc dans l'objectif de faire participer plus de filles à la scolarisation, qu'un service spécialisé dans ce domaine a été mis sur pied, depuis 1989. Ce département est né de l'ambition de changer la condition des femmes par une offre de services éducatifs. Les visées du SSPF sont ainsi résumées à travers les tâches suivantes que lui confie le MEBAM:

- 1) identifier toutes les actions susceptibles d'accroître le taux de scolarisation des filles;
- 2) coordonner les actions entreprises par les gouvernements dans le domaine de la scolarisation des filles;
- 3) aider à la mise en application des mesures prises par le gouvernement dans ce domaine;

- 4) identifier et mettre sur pied un projet pilote d'incitation à la scolarisation des filles;
- 5) mener en collaboration avec les services compétents toute étude pertinente sur le rôle des systèmes éducatifs dans la promotion des populations féminines;
- 6) mener une vaste campagne de sensibilisation sur la nécessité d'accroître le taux de scolarisation des filles en vue de préparer dès la base, une participation plus consciente de la femme au développement de notre pays.

A la lecture de toutes ces aspirations, qui sont énormes, on se rend compte qu'un nombre suffisant (du moins égal à l'ambition fixée) de moyens doit être mis à la disposition de ce service. En priorité un personnel étoffé, et suffisamment averti du problème de sous-scolarisation, devrait être chargé de cette politique de scolarisation féminine. Ce qui, actuellement, n'est vraiment pas le cas du SSPF. Car à observer le nombre de personnes en poste dans ce service qui n'est que de deux, on peut se demander comment une stratégie nationale de telle envergure, et à desseins très appréciables¹, pourrait réussir. Avouons qu'avec un nombre très limité d'employées, il sera assez difficile, sinon quasiment irréalisable, de réussir cette mission de promotion féminine par l'école. Faut-il encore, souligner qu'une politique de cette nature nécessite, a priori, des ressources humaines convenables? Sans quoi, la limite des moyens étant l'une des causes d'échecs de toute aspiration ou de toute stratégie du genre, la SSPF risque les mêmes fins d'échecs que les précédentes Réformes et politiques éducatives du pays. Si rien n'est fait alors pour accroître le personnel de ce service, le Burkina attendra encore longtemps pour espérer une augmentation de la participation des filles à la scolarisation.

En définitive que retenir de ce chapitre sur le fonctionnement de l'enseignement primaire?

En présentant le fonctionnement de l'enseignement primaire, le but fixé est de renseigner le lecteur sur ce secteur éducatif au Burkina. Certes, l'enseignement primaire existe partout mais son fonctionnement et son organisation peuvent différer d'un pays à un autre et d'une zone à une autre. C'est ainsi que nous avons disserté sur la configuration des écoles qui demeurent encore pour la plupart des contrées rurales le symbole de la

¹ Selon une formule bien choisie du SSPF, "scolariser un garçon c'est éduquer un individu mais scolariser une fille c'est éduquer tout une société".

présence administrative. En traitant cette question des écoles, nous avons alors apprécié leur état, leur emplacement et leur utilisation scolaire ou sociale. Il s'est avéré dans ce chapitre que les installations scolaires au Burkina, en dehors de leurs situations matérielles précaires, sont toutes déficitaires en équipements annexes (ateliers, jardins scolaires, infirmeries...). Le manque de structures annexes se répercute conséquemment sur les élèves qui, la plupart des cas, ne disposent que de leurs salles de classes. Ils sont ainsi privés de cantines scolaires très nécessaires en milieu rural. Car les distances importantes, de 7 à 12 km en moyenne, qui séparent l'école du domicile des enfants ne leur permettent pas de faire par jour plus de deux fois le trajet.

Quant à la question de l'emplacement des écoles qui se fait généralement sans une participation des autochtones du village, il convient que les autorités éducatives songent désormais à le faire avec ceux-là. En effet, si en milieu urbain le choix du site d'implantation d'une école peut se faire sans conséquence aucune, il en est autrement en zone rurale. Car généralement dans ces endroits, les populations ont une certaine gestion de l'espace habituellement déterminée par des croyances métaphysiques. Il importe alors de savoir avec eux, si tel l'espace choisi (ou à choisir) convient ou non pour établir l'école. Dans le cas contraire, construire une école dans un espace considéré comme un repaire de génies ou d'esprits ancestraux peut être source d'une désaffection des populations à l'égard de cet établissement. Ce qui est le cas de certaines écoles de la Tapoa d'où fuient non seulement les populations mais aussi les instituteurs en fonction dans la province¹.

En outre, en posant le problème du logement des enseignants en milieu rural, il ressort que lorsque le maître est mal-logé ou ne sait pas même pas où demeurer, il perd sans doute une grande partie de ses motivations professionnelles (si elles existent!). Il y a surtout le fait que ce sont les écoliers qui en définitive subiront au niveau de leurs productions scolaires les conséquences.

Enfin, on peut supposer que les pénuries et les précarités matérielles qui caractérisent l'institution scolaire, et qui concernent aussi bien les enseignants que les

¹ En effet les enseignants de la Tapoa refusent tous d'être en fonction dans le département de Partiaga parce que l'école serait sur un site habité par des esprits provocateurs et maléfiques; les enseignants généralement affectés dans cette école sont des nouveaux-venus dans la province. Par la suite quand ceux-ci apprennent ce qui se dit de cette école alors ils sont psychologiquement marqués qu'ils "voient et entendent des génies", partout. Il y également d'autres écoles comme celle de Mangou, etc.

écoliers, révèlent la fin d'une "*belle époque*" que l'école burkinabé et ses acteurs ont connu dans le passé. C'est ce que nous allons pouvoir apprécier dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 4

Evolution post-coloniale de l'enseignement primaire

En 1960, lorsque le Burkina Faso (Haute-Volta) accède à l'indépendance politique, c'est un instituteur, Maurice Yaméogo, qui est chargé de conduire le pays dans sa nouvelle orientation politique et économique. Les priorités de l'époque se résumaient au développement économique et social. Pour cela un seul cadre, un seul moyen était mis en exergue: la scolarisation. C'est sur elle que les autorités du pays avaient décidé de s'appuyer pour entreprendre le chemin du développement social et économique.

Du point de vue social, les discours officiels sur l'école insistaient sur la nécessité de se servir de cette institution pour la cohésion nationale des différentes ethnies du pays. L'axe principal du discours politique de l'époque était de *bâtir un Etat-Nation*. Car la Haute-Volta, pays nouvellement indépendant, n'était qu'une création faite à partir d'une diversité de groupes ethniques ou sociaux, les uns tout aussi différents des autres. Afin de subjuguier d'éventuels conflits qui naissent souvent de la volonté d'un groupe ethnique à vouloir imposer sa culture aux autres, il fallait que l'école soit le *lieu commun où mossi et gurunsi, peuls et dioula, gurmantché et lobildagara... se côtoient et se connaissent mieux, pour "bâtir le pays"*¹. C'était en fait la recherche de la *personnalité voltaïque* en lieu et place de tout-autre *personnalité moaga, gurunga ou dagabga, etc.* .

Sous l'aspect économique, l'orientation de l'école était basée sur la formation des instruits "*capables par la connaissance scolaire acquise d'apporter un savoir faire au reste de la population relevant majoritairement du secteur primaire*"².

Ainsi on assignait à l'école deux rôles importants qui nécessitaient qu'elle soit l'un des secteurs clés du pays. L'école était alors "*la plus belle fille du pays admirablement choyée par les responsables politiques et administratifs*", comme l'exprimait en allégorie un vieil instituteur; "*tout semblait partir de l'école et tout revenait à l'école*" ajoutait-il. A. Lakoandé³ nous déclarait que les premières années d'indépendance sont à considérer comme "*des moments d'optimisme et d'enthousiasme "passionnels"*

¹ Moussa KARGOUGOU, instituteur et ancien ministre de l'intérieur de la Haute-Volta de 1960 à 1963.

² G. NEBIE fut le premier ministre de l'Education après l'indépendance en 1960.

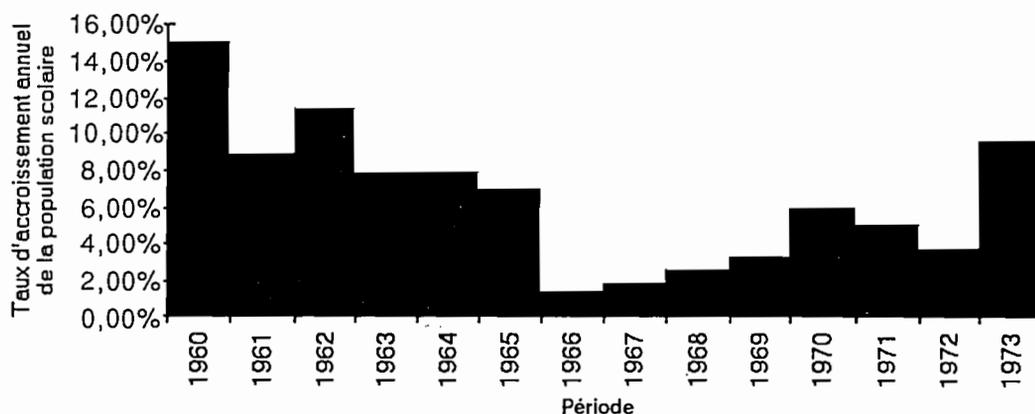
³ Instituteur et ministre de l'éducation de Haute-Volta à plusieurs reprises dès 1974.

pour l'école". Il s'avère intéressant, à l'évocation de ces souvenirs sur la scolarisation, d'évaluer les différents efforts qui ont été entrepris pour faire de cette institution scolaire, le pilier du développement. Ce faisant, quelle était la situation et l'évolution de l'enseignement primaire au Burkina Faso, durant la période post-coloniale, car après trois décennies d'indépendance politique, la principale question qui se pose est de savoir comment l'enseignement primaire au Burkina Faso a évolué. Pour y répondre, une analyse sera faite à travers trois grandes périodes de durées inégales. Ainsi, l'étude portera en premier lieu sur la période de 1960 à 1975, ensuite de 1975 à 1983, puis de 1983 à 1988. Quant à la période qui va de 1988 à nos jours elle reste un chapitre entier qui constitue la suite de cette partie historique.

4.1 Fonctionnement de l'école Burkinabé au cours des quinze premières années de l'indépendance

Durant la décennie et demie qui a suivi l'indépendance de la Haute-Volta, la scolarisation a connu trois grandes phases d'évolution.

Les différentes phases d'évolution de l'enseignement primaire de 1960/61 à 1974



La première phase d'évolution va de 1960 à 1966. Elle se caractérise par un taux d'accroissement relativement appréciable de la scolarisation, avec toutefois une tendance à la baisse. Cette première phase correspond aux années des *grandes progressions scolaires* que le pays connut. Cela était sans doute lié aux rôles que les dirigeants assignaient à la scolarisation.

La deuxième phase correspond à la période où la scolarisation marque véritablement le pas, avec en 1966/67, le niveau d'accroissement le plus bas. Cette deuxième période s'étale donc de 1966 à 1970 où le niveau d'accroissement annuel était de moins de 4%. Durant ces années, les taux de scolarisation et les effectifs scolaires ont évolué de manière timide; cette faible évolution coïncide avec les premières difficultés économiques et politiques du pays. C'est par exemple, au cours de cette époque que le premier président, M. Yaméogo, est démis de ses fonctions, pratiquement pour des raisons économiques que politiques.

Enfin, l'histogramme permet de constater une remontée de la scolarisation dès 1970. Cependant, celle-ci se caractérise par des fluctuations entre 1970 et 1974.

C'est donc à partir des ces trois grandes phases d'évolution que nous allons analyser le fonctionnement de l'école burkinabé durant les quinze premières années après l'indépendance.

4.1.1 La scolarisation au lendemain des indépendances

Tableau n°16. Evolution de la scolarisation au Burkina Faso de 1960 à 1975

Année scolaire	Population scolaire	Taux de scolarisation
1960	55598	6,74%
1961	63977	7,62%
1962	69671	8,15%
1963	77568	8,91%
1964	83719	9,45%
1965	90237	9,99%
1966	96554	10,49%
1967	97929	10,44%
1968	99827	10,45%
1969	102302	10,51%
1970	105706	10,66%
1971	112017	11,08%
1972	117581	11,40%
1973	124966	11,60%
1974	133614	12,00%

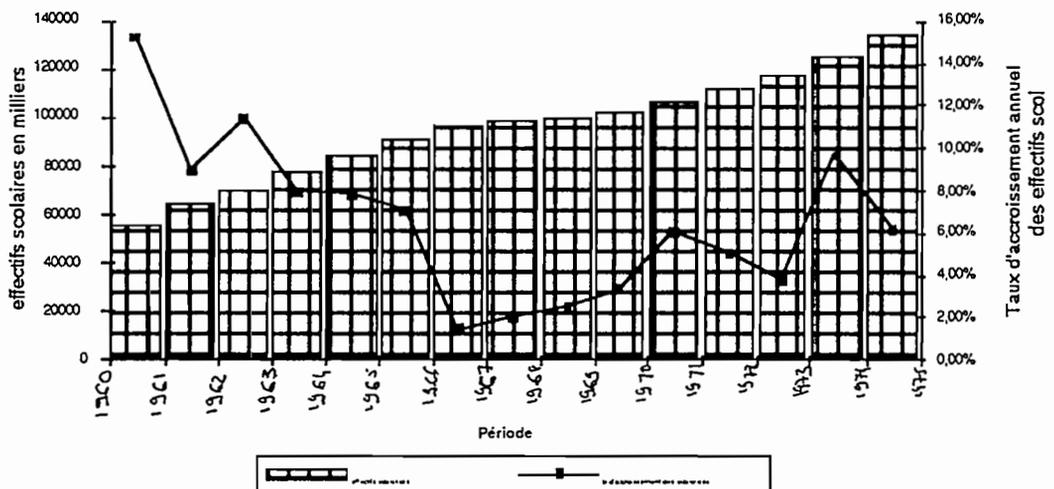
Source: statistiques du Ministère de l'Education Nationale de Haute-Volta

4.1.1.1 Les effectifs scolarisés dans l'enseignement primaire: un développement de courte durée

La population scolaire du primaire a constamment augmenté au cours des cinq premières années après l'indépendance. Ce qui se traduit par une demande scolaire qui

s'est accrue avec le temps, si l'on sait que de 55 000 élèves en 1960, on en dénombrait 96 000 en 1966; soit une augmentation sensible de 75%. Cette hausse des effectifs scolaires est cependant caractérisée par des fluctuations au niveau de ses accroissements annuels. En effet, on peut noter que suite à la première rentrée scolaire après l'indépendance, le taux d'accroissement annuel fut spectaculaire, car il était de 13.5%. Cet indicateur, très important, mérite cependant d'être interprété sous deux angles. Ainsi, on pourrait d'abord le considérer comme étant le résultat de l'enthousiasme scolaire des autorités. Dans ce cas, cet accroissement annuel traduit l'effort que le pouvoir d'antan a fourni pour scolariser un nombre relativement important d'enfants; mais cette explication n'emporte pas de conviction, car il convient de porter un regard critique sur cette donnée qui a été, sans doute, *élaborée* pour une "propagande politique" des autorités. On peut alors supposer, que des centaines d'enfants ont été fictivement dénombrés comme des écoliers sans réellement l'être. A cela, il faut ajouter l'imperfection des données due en partie à la précarité des services statistiques de la Haute-Volta de l'époque; ce qui en fait expliquerait le mieux le niveau relativement très élevé de cet indicateur d'accroissement. Toutefois, au cours des années suivantes, on observe que bien que le taux d'accroissement de la population scolaire ait été plus élevé conformément aux objectifs fixés lors de la conférence d'Addis-Abeba¹, il était continuellement en baisse.

Evolution de la population scolaire de 1960 à 1975



C'est ainsi que le niveau d'accroissement de la population scolaire chutait à son niveau le plus bas en 1966/67 avec un taux de croissance de moins de 2%. Celui-ci n'allait guère

¹ Ici le taux d'accroissement, malgré le fait qu'il était en baisse, variait encore entre 8 et 10% annuellement. Ce taux s'inscrivait convenablement dans les indications dégagées par la conférence d'Addis-Abeba où l'on notait qu'un accroissement annuel de 5.6% de la population scolaire, soit le double du taux moyen de croissance démographique estimé à 2.8 à l'époque, était suffisant à la généralisation de l'enseignement primaire en deux décennies.

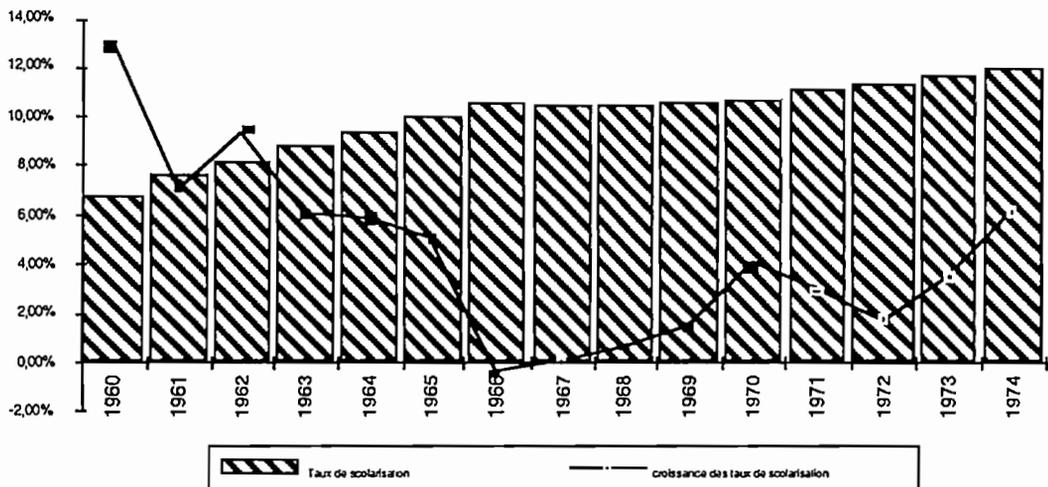
s'améliorer jusqu'en 1969, entraînant, au même moment, la stagnation de la population scolaire, comme le révèle le graphique précédent.

A partir de 1970, on assiste de nouveau à une hausse du taux de croissance annuelle qui se situe alors entre 5 et 6%; ce qui permettait aux effectifs scolarisés d'atteindre la barre des 105 000. Mais le niveau d'accroissement de 6% ne concernait que l'année 1970, car les années suivantes (1971 et 72), on constate de nouveau une baisse. Toutefois, celle-ci étant de moindre ampleur que ce qui avait été observée entre 1966 et 1970, il y avait une augmentation graduelle de la population scolaire jusqu'en 1974. Il est évident, que l'évolution en *dents de scie* de l'accroissement annuel de la population scolaire a eu des répercussions sur les taux de scolarisation.

4.1.1.2 les taux de scolarisation

A l'indépendance, le taux de scolarisation du pays était de 6,7% ¹. Celui-ci était très inférieur au taux moyen de scolarisation de la région ouest-africaine qui était estimé par l'UNESCO à 27%. Durant la première période quinquennale après 1960, on peut constater que le taux de scolarisation évoluait pratiquement à l'image de la population scolaire et de ses indicateurs d'accroissements.

Evolution des taux de scolarisation



Ainsi, comme on peut le percevoir sur le graphique ci-dessus, le taux de scolarisation présentait pratiquement la même allure que celle de la population scolaire, car

¹ Il convient de souligner que les taux de scolarisation varient sensiblement d'un document national à celui des institutions comme l'UNESCO. Ainsi pour ce taux nous avons des chiffres estimés à 6,5% dans certains documents nationaux, tandis que d'autre comme l'UNESCO l'évaluait à 8%. Dans d'autres documents encore, ces taux étaient estimés à 9%. Mais avec l'enquête nationale de 1960-61 nous avons ajusté ces données en rapportant les effectifs scolarisés de chaque année sur une population scolarisable de 7-14 ans. L'estimation de la population scolarisable a été obtenue à partir de l'hypothèse d'une croissance linéaire sur la base d'un taux d'accroissement qui variait de 2.7 à 3.2.

il connaît également une évolution en paliers successifs de 1960 à 1966. A travers cette similitude d'évolution, il est possible que cela fut l'effet de la population scolaire à travers son niveau d'accroissement. C'est ainsi qu'en observant la courbe de croissance des taux de scolarisation, sur le graphique précédent, on constate qu'elle connaît les mêmes fléchissements que ce qui se remarquait au niveau de celle de la population scolaire; lorsqu'en 1966, le Burkina connut le plus faible niveau d'accroissement de ses scolarisés, le taux de scolarisation subissait cela, en se caractérisant par un accroissement négatif comme le révèle le graphique. Ce qui entraîna pendant les années 1967 et 1968, une petite décroissance des taux de scolarisation qui chutait alors de 10.49 en 1966, à 10.44 et 10.45. Par la suite, les taux de scolarisation allait difficilement évoluer, à cause d'un niveau de croissance des effectifs scolarisés qui était très faible; partant, les taux de scolarisation sont restés pratiquement stationnaires de 1966 à 1970, comme on peut le voir sur le graphique afférent. Ainsi la barre des 11% a été difficilement atteint en 1971.

En observant la situation décrite par la courbe d'accroissement du taux de scolarisation, qui révèle cette difficulté que l'école burkinabé avait à remonter entre 1970 et 1974, on peut alors déduire, sans risque de se tromper, que *l'école burkinabé était déjà "essoufflée"* après seulement quelques années d'indépendance.

En définitive, que retenir de cette analyse portant sur l'évolution scolaire à travers les effectifs d'écoliers et les taux de scolarisation? Sinon qu'il convient de considérer que la scolarisation burkinabé a seulement expérimenté ses meilleures progressions, au lendemain immédiat de l'indépendance. Cet état de fait tenait à l'effort des autorités (avec encore l'aide de la France) d'étendre l'instruction scolaire à un grand nombre d'enfants. L'effort était d'autant louable que la population scolaire à l'époque connaissait un taux d'accroissement annuel, très substantiel, de 8.4%. Ce qui conduisait le Burkina à avoir en 1965/66 une fréquentation scolaire de 10%, soit une augmentation de près de 50% en l'espace de cinq ans d'indépendance. Mais dès cette date, l'évolution scolaire a commencé à ralentir, tant pour ce qui est de la population des scolarisés que pour ce qui est du taux de scolarisation, en sachant que subséquent le premier est déterminant sur le niveau du second. C'est ainsi qu'après 1965, la situation scolaire se détériora sérieusement par rapport à la précédente période quinquennale, entraînant de fait le

ralentissement de l'évolution scolaire.

Au regard de toutes choses, égales par ailleurs, il faut relever que la difficile progression de l'école burkinabé naissait principalement de l'inadéquation qui se présentait entre une démographie *croissant de manière accélérée* et des infrastructures en *augmentation très limitée*. En effet, pour ce qui est de la démographie, convient-il de rappeler que le niveau de croissance de cette époque qui était de 1.8 à 2.2% a été défavorable à la scolarisation, surtout si l'on estime que dès 1960, la population scolarisable qui était déjà d'environ 825 100 enfants augmentait annuellement de près de 20 000 autres; alors que, dans le même temps, la population scolaire ne s'agrandissait dans le meilleur des cas (1960 et 1962) que de 7000 à 8000 nouveaux scolarisés. Ce qui entraînait, au fil du temps, une augmentation de plus en plus importante des enfants scolarisables qui ne fréquentaient pas une école.

Tableau n°17

Disproportion entre la population scolarisable et la population scolaire de 1960 à 1975

Année scolaire	Population scolarisable	Population scolaire	Effectifs de "nouveaux" scolarisables	Effectifs de nouveaux scolarisés ¹
1960/61	825100	55598	14852	8379
1961/62	839952	63977	15119	5694
1962/63	855071	69671	15391	7897
1963/64	870462	77568	15668	6151
1964/65	886130	83719	16837	6518
1965/66	902967	90237	17156	6317
1966/67	920123	96554	17483	1375
1967/68	937606	97929	17814	1898
1968/69	955420	99827	18153	2475
1969/70	973573	102302	18498	3404
1970/71	992071	105706	18849	6311
1971/72	1010920	112017	20218	5564
1972/73	1031138	117581	20622	4385
1973/74	1051760	121966	22087	11648

Sources: Statistiques scolaires du MEN, Population scolarisable estimée à partir des indices d'accroissements démographiques de l'INSD.

En effet, en examinant le tableau, il ressort qu'entre 1960 et 1965, la population scolarisable qui ne fréquentait pas un établissement scolaire s'accroissait chaque année d'au moins 8 000 à 10000 enfants en âge d'aller à l'école car le système d'enseignement ne disposait pas de la capacité suffisante pouvant les accueillir; pourtant, c'est la période

¹ Ceux que nous désignons de nouveaux scolarisables ou de nouveaux scolarisés sont en fait pour le premier le nombre d'enfants estimés qui s'ajoutent annuellement à la population scolarisable, tandis que pour le second ce sont les nouveaux admis dans l'institution scolaire. Pour retrouver les chiffres du tableau, il suffit de faire une soustraction entre les effectifs d'une année n+1 moins ceux de l'année n..

où les efforts de scolarisation ont concerné au moins 1 à 2/3 de "*nouveaux scolarisables*". En dépit de cela, il n'en demeurait pas moins que la population des enfants concernés par la scolarisation qui n'avait pas été inscrite dans un enseignement de base ne faisait qu'accroître considérablement. En faisant la différence entre la population scolarisable et celle qui avait été scolarisée, entre 1960 et 1965, on se rend compte que le nombre d'enfants qui étaient "exclus" (expression de l'UNESCO) du système pour manque de places, sans doute, passait de 769500 à 802411; soit une augmentation d'environ 7%. En réalité, il faut signaler que les efforts de scolarisation de la part de l'Etat, aussi estimables étaient-ils, ne pouvaient suffire à offrir une instruction scolaire à tous les enfants âgés de 7-14 ans qui, dès 1960, étaient démographiquement important. Dans ce contexte, les efforts gouvernementaux ne permettaient que de résoudre partiellement la scolarisation des enfants concernés par l'école. De plus, il faut noter que contrairement à la population scolarisable qui évoluait constamment, la population scolaire progressait en dents de scie avec surtout en 1966-69, une *faille* importante au niveau du recrutement, où seulement 1300 à 1900 enfants en âge d'aller à l'école avaient été effectivement inscrits; pendant que la population scolarisable s'étendait périodiquement en ces années-là, de 17 000 à 18000 enfants. Dès lors, on ne pouvait que s'attendre à cette chute des taux de scolarisation entre 1967 et 1969 et, à sa difficile remontée pour les années qui suivirent. Par la suite, l'agrandissement de cette population scolarisable ne faisait que se maintenir constamment avec environ 20 à 22 000 individus de plus, pour la période allant de 1971 à 1974. Ce qui conduisait au constat en fin 1974, que plus de 940 230 enfants burkinabé étaient hors des structures scolaires, alors que quinze ans plutôt ils étaient au nombre de 769 500¹.

Au-delà du facteur démographique qui nous fait comprendre les difficultés de progression de la scolarisation, il convient de souligner que l'offre scolaire a certainement influé sur l'évolution scolaire. C'est pourquoi, il est intéressant de voir comment cette offre était, et de quelle manière elle a évolué.

¹ Pour retrouver cette *population scolarisable non scolarisée* il suffit de poser l'équation suivante: population scolarisable à la période *n* moins la population scolaire de la même période *n*.

4.1.2 Les infrastructures scolaires: état et évolution de 1960 à 1974

Compte tenu de la configuration des écoles qui diffère d'une zone à une autre, avec notamment certains établissements qui ont moins de trois classes et d'autres qui en possèdent les six et plus, nous avons choisi d'utiliser la "*salle de classe*" comme l'unité statistique pour l'analyse sur les infrastructures. Toutefois, il arrive que nous signalons le nombre d'écoles, quand certains faits le nécessitent comme, l'étatisation des écoles privées catholiques en 1970, ou lorsqu'il s'agit de mesurer la couverture scolaire qui se fait principalement à partir de l'unité "école".

Tableau n°18

Répartition des infrastructures scolaires par secteurs publics et privés de 1960 à 1970

Année	Classes publiques.	Classes privées	Ecoles publiques	Ecoles privées
1960	629	434	224	130
1961	713	471	248	135
1962	794	511	270	141
1963	909	563	321	155
1964	987	613	349	169
1965	1120	650	366	169
1966	1208	684	383	174
1967	1311	692	398	176
1968	1391	699	410	177
1969	1430	716	414	180
1970	2126	72	573	22

Source: Statistiques scolaires du MEN de la Haute-Volta

En 1960, on dénombrait pour l'ensemble du pays 1063 salles de classes réparties sur 354 écoles (privées confessionnelles et publiques). Le nombre de classes allait progressivement se développer tant pour le public que pour le privé. Pendant les six premières années après l'indépendance, la croissance moyenne pour l'ensemble des classes était de 10,1%. Ce qui permettait, entre 1960 et 1966, une augmentation de 77% des structures d'accueil scolaires qui atteignaient alors 1892 classes sur tout le territoire. Pendant cet intervalle, l'offre scolaire de l'Etat a été quantitativement meilleure à celle du privé¹. En effet, si le secteur public totalisait 629 classes en 1960, il en existait 1208 en 1966, soit une augmentation de 92%; ce qui fait pratiquement le double des équipements scolaires en l'espace de six ans. Au cours de cette période, la croissance moyenne de ce secteur fut de l'ordre 11,5%; il y eut même des taux de croissance annuelle de 13,5 à

¹ Le privé relevait exclusivement des confessions religieuses catholiques et protestantes.

14,5% entre 1960 et 1964. Quant au privé, il n'était vraiment pas en reste, même si le taux moyen de croissance de ses infrastructures était de 7,9% à la même période. Ainsi, entre 1960 et 1966, le nombre de classes connut une amélioration sensible de 57% passant de 434 à 684.

Avec cette extension de l'ensemble des infrastructures, les classes étaient moins encombrées, car la moyenne y était de 47 à 48 élèves; ce qui amenait les autorités éducatives d'alors à faire observer que si *"le système paraît avoir assez bien fonctionné, c'est grâce à un effort d'équipement qui a permis d'accueillir les effectifs supplémentaires sans pour cela surcharger les classes"*¹. Une telle déclaration exprimait la satisfaction du gouvernement qui, selon un de nos interlocuteurs, tenait de cette façon à respecter toutes les exhortations d'Addis-Abeba en espérant atteindre le maximum d'élèves par une offre infrastructurelle adéquate. C'est ainsi que plus les salles de classes se multipliaient, plus la capacité d'accueil était assez convenable pour le pays. Durant cette période quinquennale, les dépenses en capital représentaient² au moins 10% du budget alloué au secteur éducatif. Ce qui faisait que l'Etat pouvait accroître de manière acceptable le nombre de classes. Mais en 1965, les Etats francophones d'Afrique (nouvellement indépendants) et de Madagascar, désireux de faire un bilan éducatif, se rencontrent à Bamako au Mali. Plusieurs Etats, à travers leurs représentants, argumentèrent alors que *"cette école édifiée selon les modèles étrangers est d'un coût tel que les Etats pauvres ne peuvent absolument pas en assumer la charge du moment où ils cherchent à la généraliser(...) aucun des Etats n'est en mesure de faire face aux problèmes considérables que posent non seulement l'extension, mais le maintien d'un enseignement primaire de quelque valeur"*³. Cette conférence-bilan marquait dès lors une nouvelle phase de la politique éducative des gouvernants africains. C'est ainsi que dès 1966 au Burkina, les infrastructures continuaient leur croissance mais non plus au rythme de la période précédente; car celle-ci était relativement très faible, si l'on sait que de 1966 à 1970 elle était en moyenne de 3.8%.

Pour ce qui est du secteur public, les taux moyens de croissance annuelle

¹ Source: Rapport National du ministère de l'Education Nationale de Haute-Volta 1963/64.

² Les dépenses en capital concernent les sommes qui sont engagées dans la construction et le gros entretien de l'infrastructure scolaire.

³ Faits rapportés par P. ERNY op cit. p.13.

avaient commencé à baisser sérieusement, passant de 8.53% en 1966, à 4.3% en 1968. En ce qui concerne le privé, le nombre de salles de classes n'avait accru qu'au rythme moyen de 1.5%, entre 1966 et 1969. Il convient d'expliquer cela, par le fait que les autorités avaient pris la décision de ne plus subventionner le privé mais, de construire des écoles lui appartenant. Dès lors les congrégations religieuses ne trouvaient plus d'intérêt à ouvrir de nouveaux établissements si c'était à elles seules de prendre financièrement en charge leur fonctionnement. La raison avancée, par les responsables des écoles confessionnelles, était que les droits d'écolage ne suffisaient pas à faire fonctionner la scolarité des enfants. Ce qui était juste, d'autant que les écoliers ne payaient pas plus de 2000 f annuellement. C'est ainsi qu'en 1965 et 1966, le nombre d'écoles était maintenu à 169. Mais en réalité le refus de l'Etat de subventionner les établissements privés s'explique mieux par des raisons économiques puisqu'il éprouvait d'énormes difficultés à entretenir ses propres établissements. Dans un rapport national, les auteurs décrivaient la situation matérielle des écoles gouvernementales de la manière suivante: "*les bâtiments scolaires sont simples, généralement mal entretenus et parfois proches de la ruine. En saison sèche, l'aération et l'éclairage sont tout juste suffisants. La protection thermique est souvent inexistante et l'orientation mal choisie, si bien que la température à l'intérieur des classes devient insupportable dès le milieu de la matinée. En saison humide, la plupart des bâtiments modernes sont traversés par des embruns pénétrants par les ouvertures d'aération. Certains bâtiments ont été conçus sans porte et les classes sont envahies par les troupeaux pendant la nuit et les vacances. Il n'y a donc pas de crédit pour l'entretien, les toitures elles mêmes ne sont réparées que lorsqu'il n'est plus possible de vivre en classe*"¹. On voit donc à quel point, les écoles étatiques étaient délaissées pour des raisons financières. Ce qui, logiquement, suppose qu'il lui était difficile d'en édifier des nouvelles. Cette situation va d'ailleurs conduire les autorités du pays à prendre par un décret présidentiel en date du 29 octobre 1969, la décision d'étatiser toutes les écoles primaires privées catholiques qui, d'ailleurs, constituaient la majeure partie des établissements privés. C'est ainsi que le nombre de classes de ce secteur chutait de 716 à 72, soit une diminution de 90%. Le privé n'était plus alors formé que des écoles

¹ Rapport d'une enquête nationale réalisée en 1967/69 in Réforme de l'Education nationale Dossier initial, Ouagadougou, 1974 p.14.

appartenant aux églises protestantes. Cette nationalisation des écoles catholiques a permis un accroissement spectaculaire du nombre de salles de classes publiques qui passaient de 1969 à 1970, de 1440 classes à 2126, soit pratiquement une augmentation de près de la moitié.

Il faut noter que cette décision de nationaliser les écoles catholiques survenait du fait que l'Etat, n'arrivant plus à se doter de nouvelles classes pour répondre à une demande scolaire qui devenait de plus en plus importante, *crut, malgré les protestations, trouver la meilleure solution en s'accaparant les écoles primaires religieuses*, comme nous le déclarait l'Abbé Rouamba Paul. Mais cela a-t-il été vraiment suffisant ? En nous basant sur l'analyse des points précédents, le retrait des écoles privées semble n'avoir pas, fondamentalement, apporté le niveau de croissance scolaire qu'escomptaient les gouvernants. Partant, l'étatisation des écoles privées n'était pas la solution au difficile développement de la scolarisation; car le véritable problème residait dans les effets conjugués de la demande scolaire et de l'accroissement démographique, fortement supérieurs à la capacité d'accueil des écoles du pays. De ce fait, les infrastructures étaient non seulement limitées pour accueillir plus d'un enfant sur 10 en âge d'aller à l'école, mais en outre elles tendaient à être de plus en plus surchargées. Ainsi de la moyenne de 47 élèves par classe en 1960-65, celle-ci passait à 51-53 à partir de 1970. La surcharge des classes montrent assez bien le besoin des parents de scolariser leurs enfants; surtout au regard du prestige social que faisaient "miroiter" les premiers éléments scolarisés. N'étaient-ils pas ceux à qui appartenaient l'administration de l'Etat, et tous les *privilèges sociaux*¹... N'est ce pas aussi, eux qui avaient exigé la chute du premier président du pays parce qu'ils étaient insatisfaits de lui? Au regard de cela, il y avait pour la plupart des populations très attachées à la hiérarchie sociale et au mythe du pouvoir, une *certaine puissance* que détenaient les scolarisés pour avoir démis de ses fonctions le chef de l'Etat; car "*en pays mossi un chef ne se destitue pas, il cède le pouvoir par la force des lois de la nature*".

Dans tous les cas, la diminution de la croissance des infrastructures n'est pas sans liaison avec celle des dépenses octroyées à l'équipement scolaire; celles-ci ayant

¹ Voir J.M ELLA: L'Afrique des villages, ED. Karthala, 1971 p.42

sensiblement baissé dès la moitié des années 1960 pour être insignifiantes au début des années 1970, comme le montre le tableau suivant.

Tableau n°19
Répartition du Budget de l'éducation en milliers de francs courants par personnel et par matériel de 1965 à 1974

Année	Dépenses du Personnel (A)	Dépenses pour le Matériel (B)	Total des dépenses (A + B)	% Dépenses du personnel (A)/(A+B)	% Dépenses du matériel (B)/(A+B)
1965	506451	19402	525853	96,31%	3,69%
1966	590344	19902	610246	96,74%	3,26%
1967	522497	16257	538754	96,98%	3,02%
1968	522497	15000	537497	97,21%	2,79%
1969	643883	15500	659383	97,65%	2,35%
1970	926303	21500	947803	97,73%	2,27%
1971	957050	23000	980050	97,65%	2,35%
1972	1027035	21963	1048998	97,91%	2,09%
1973	1092304	21963	1114267	98,03%	1,97%
1974	1347423	21196	1368619	98,45%	1,55%

Source: Ministère du Budget des finances et du Trésor de Haute-Volta

Comme on l'observe par le tableau, la part consentie à l'infrastructure était franchement dérisoire par rapport à ce qui était alloué au personnel. Cela révélait implicitement que les successeurs de M. Yaméogo, ne voulant pas subir le même sort que celui-ci, avaient alors opté d'éviter tout mouvement social par la satisfaction des revendications salariales que réclamaient les syndicalistes et ce, au détriment des équipements scolaires et autres. Ainsi après une dizaine d'années d'indépendance, l'école source de "*développement miracle*" ou d'un "*décollage économique fulgurant*" devenait un produit "lourd" à gérer par l'Etat, en dépit d'une aide financière considérable fournie de 1960 à 1971 de la façon suivante¹.

France.....	9 850 000 \$
.....	
F.ED.....	4 247 000 \$
.....	
Missions Religieuses.....	1 000 000 \$

¹ Il faut noter que si l'on dispose des sources de cette aide extérieure, en revanche le ministère de l'Education Nationale n'a pas la répartition exacte de celle-ci en fonction des différents niveaux (primaire, secondaire, supérieur) qui composent le système éducatif. Cette aide concerne alors tout le secteur public de l'ensemble du système éducatif. Nous la présentons parce qu'elle a l'intérêt de montrer que bien que la Haute-Volta fut indépendante elle continuait d'obtenir un soutien financier de la France et, d'autres pays et organismes.

UNICEF.....	450 000 \$
.....	
PNUD.....	375 000 \$
.....	
Canada.....	95 000 \$
.....	
U.S.A.....	50 000 \$
.....	
Autres.....	25 000 \$
.....	

On peut remarquer à travers ces données, que l'aide financière émanait principalement de la France qui soutenait son ancienne colonie pour l'expansion de son secteur éducatif. Ce qui permet de nuancer le développement scolaire comme étant le résultat des seuls efforts des autorités post-coloniales. Malgré cela, le Burkina, en 1974, offrait 2664 classes(publiques et privées) à une population scolaire qui était évaluée à environ 122 000 enfants. Cette offre scolaire paraissait insuffisante au regard du nombre moyen d'élèves par classe qui était de 53; on remarquait ainsi des classes qui tendaient à s'engorger par des nombres pléthoriques d'élèves. Il y avait à travers telles indications, une sorte d'évolution inadéquate entre d'une part, une *offre insignifiante* et une *demande scolaire croissante*, et d'autre part, entre cette offre véritablement limitée et une population scolarisable qui était telle qu'il était illusoire de penser la scolariser totalement, en ce laps de 10-15 ans que s'étaient fixés les gouvernants voltaïques.

Ce faisant, en quinze ans d'indépendance, l'Etat burkinabé avait à peine satisfait la demande scolaire car l'offre était notamment limitée. Ce qui fait que les espoirs portés en l'école et les rôles qui lui étaient assignés devenaient vains. Pouvait-il en être autrement, si l'on estime qu'en 1974, on dénombrait une école pour 8000 habitants et une classe pour 550 enfants en âge d'aller à l'école? En outre, quelle situation scolaire pouvait-on espérer avec seulement 2% de dépenses éducatives pour la construction de nouvelles classes? En tout état de cause, le *poids démographique* s'est fait sentir sur les structures d'accueil existantes dont l'accroissement avait été *sacrifié* au détriment d'une satisfaction salariale. Les résultats étaient alors décevants, sachant que la corrélation qui

s'établissait entre la capacité d'accueil et les inscrits scolaires, révélait que le nombre de classes de l'ensemble du pays était inadéquat à la taille de la population scolarisable. Néanmoins, il faut souligner que dès le départ de l'indépendance, le Burkina partait avec ce handicap démographique d'autant que les enfants scolarisables qui ne fréquentaient pas une école étaient en nombre élevé, qu'il aurait fallu pour les scolariser tous au bout de dix à quinze ans que l'Etat triple son offre éducative; ce qui supposait un accroissement constant du budget d'équipements scolaires au lieu de la tendance inverse que nous avons constaté dès 1965.

Toutefois, si l'accès à l'enseignement primaire s'est vite rendu difficile pour beaucoup d'enfants, qu'en était-il de l'encadrement de ceux qui avaient été inscrits? Pour étudier cela, observons la situation et l'évolution des enseignants au lendemain de l'indépendance.

4.1.3 situation de l'encadrement scolaire de 1960 à 1974

4.1.3.1 Le personnel d'encadrement: la "noble place" des premiers instituteurs

Les premières élites africaines étaient majoritairement des instituteurs ou des agents de la santé. Au lendemain des indépendances, les enseignants africains étaient au devant de la scène politique et administrative. On peut citer en exemple, J. Nyerere en Tanzanie, L.S Senghor au Sénégal, B. Hama et H. Diori au Niger etc. .

Au Burkina, les premiers dirigeants étaient pratiquement tous des enseignants. Ils étaient ainsi la "crème" de la société et leur statut social était des plus importants et des plus enviés. En fait, quand on était instituteur nous rappelait un ancien de ce corps, *"on était écouté et sollicité dans tous les domaines; il y avait non seulement comme un respect religieux à notre égard...mais aussi une sorte de référence sociale. A votre passage, les populations ne manquaient pas de vous présenter leur révérence. Le corps des enseignants était si convoité que lorsque vous y aviez accès vous vous considériez comme ayant atteint le sommet du pouvoir"*¹.

Dès les premières années de l'indépendance, pour assurer la fonction enseignante, il fallait être titulaire, au moins, du Certificat Primaire Élémentaire Indigène

¹ Moussa KARGOUGOU, ancien instituteur et premier ministre de l'intérieur de la Haute-Volta indépendante.

(CEPI) et avoir reçu une formation pédagogique simplifiée dans les cours normaux (J. CAPELLE, op. cit. p.189). C'était la condition administrative élémentaire qui autorisait une personne à être de ce corps. Autrement, les instituteurs étaient recrutés sur la base du brevet élémentaire des collèges; par la suite, ils obtenaient une formation de deux à trois ans dans les écoles normales de Dabou en Côte d'Ivoire et de Katibougou au Mali. On peut supposer que ceux qui réussissaient à ce corps étaient parmi les meilleurs instruits de l'époque. Ce qui laisse entrevoir que l'aptitude des enseignants devait être convenable à leur statut tant considéré. Ce faisant, le niveau et la qualité d'encadrement devaient être appréciables. Le tableau suivant qui porte sur une distribution des maîtres de l'enseignement primaire, selon le niveau de qualification ou de formation, peut nous aider à comprendre la politique d'encadrement scolaire de 1960 à 1974.

Tableau n°20

Répartition du personnel enseignant par statut professionnel, de 1960 à 1974

Année	Ensemble des maîtres	% des instituteurs	% des instituteurs adjoints	% des moniteurs
1960	1196	7	68	25
1961	1325	6	71	23
1962	1488	6	74	20
1963	1640	8	77	15
1964	1905	10	76	14
1965	1965	12	75	13
*1966	2022	12	75	13
*1967	2080	12	76	12
*1968	2149	15	73	12
1969	2199	18	71	11
1970	2221	20	69	11
1971	2252	20	71	9
1972	2366	20	72	8
1973	2515	21	71	8
1974	2591	23	70	7

Source: statistiques scolaires du MEN de Haute-Volta

*indique les années où le nombre d'enseignants a été estimé et non dénombré.

En 1960, il y avait 1196 enseignants du primaire sur l'ensemble du territoire burkinabé. En étudiant le tableau, on constate qu'entre 1960 et 1974 le personnel enseignant a augmenté de 95% car on comptait 2591 maîtres en 1974. Mais ce qui est frappant à la lecture du tableau, c'est l'évolution inverse des proportions qui existent entre les enseignants en fonction de leurs statuts professionnels. En effet, pendant que la proportion des moniteurs décroissait au fil des années, celles des instituteurs et de leurs

auxiliaires augmentaient.

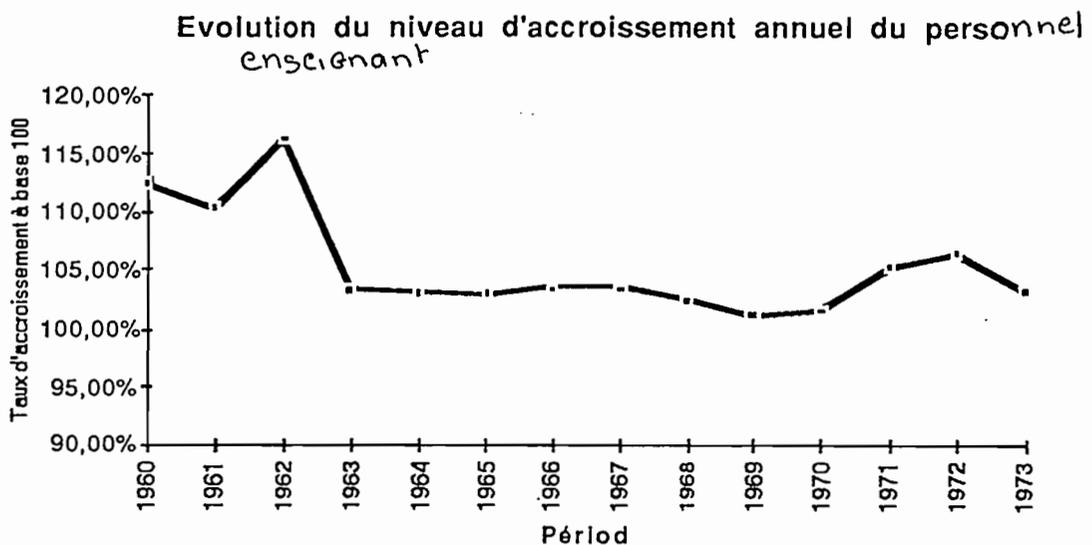
La diminution progressive de la proportion des moniteurs relevait du fait qu'ils n'étaient pas, à proprement parler, qualifiés d'enseignants. En effet, sous l'administration coloniale, quelques instruits qui savaient lire et écrire ont été recrutés pour *tenir* des classes du primaire. Capelle rapportait, toujours, que les moniteurs étaient généralement des *jeunes gens qui n'avaient pas d'autre bagage que le Certificat d'Etudes Primaires*. Selon cet auteur, ces jeunes avaient été appelés *temporairement* face au manque d'enseignants qui s'est posé après la réorganisation du système éducatif en Afrique Occidentale Française en 1948. A cela, P. ERNY ajoutait que le moniteur "*n'était pas un enseignant c'est à dire un transmetteur de connaissances, mais plutôt un stimulateur d'intérêt, un collaborateur, ayant pour fonction de mettre à la disposition de chacun des documents qui contiennent des informations, de montrer comment on s'en sert pour un travail personnel ou une recherche en équipe, d'ordonner le plan de formation*" (P.ERNY, op cit. p.121) . Leur formation pédagogique était souvent expéditive et rudimentaire, car les circonstances de la pénurie d'enseignants l'exigeaient. En fait, les moniteurs étaient une *solution d'appoint qui ne devait être que provisoire... mais hélas qui allait durer jusqu'après l'indépendance*. Dès lors, les autorités du pays, exigeant un enseignement de qualité qui pouvait être insatisfait ou détérioré par les moniteurs¹, optent de les remplacer au fur et à mesure. Dans le *Décret n°69-207 PRES/TFPI/EN*, il est ainsi stipulé à l'article 4 alinéa 3, qu' "*à l'issue de deux sessions, les moniteurs qui n'auront pas été déclarés définitivement admis au Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Moniteur (C.A.F.M) seront licenciés*". Par contre, ceux qui réussissaient à ces examens, étaient reclassés statutairement comme des maîtres auxiliaires. C'est pourquoi de nos jours, ce corps a complètement disparu du personnel d'encadrement de l'enseignement primaire public Burkinabé.

Dans la réorganisation du corps des enseignants, l'accent était alors mis sur les instituteurs (titulaires du Bac ou équivalent) et leurs adjoints (titulaires du BEPC ou équivalent). Ainsi, à la lecture du tableau précédent, on observe une progression

¹Le THAN KOI également utilise la variable " moniteurs" comme indicateur pour démontrer dans son livre *l'enseignement en Afrique tropicale*, que dans les pays africains où le nombre de moniteurs était élevé ou non, la qualité de l'enseignement se détériorait ou s'améliorait.

numérique des maîtres et de leurs auxiliaires. Ces derniers qui représentaient 68% de l'ensemble des enseignants en 1961, passaient deux ans plus tard à 77%. Les années qui suivirent jusqu'en 1969 ont permis d'observer que la proportion des auxiliaires était maintenue entre 73 et 76 %; dans le même temps, celle des instituteurs avait triplé de 6% à 18%. L'augmentation proportionnelle des instituteurs traduit le fait que le Burkina n'a point lésiné sur les moyens pour se doter de formateurs qualifiés. C'est ainsi que des structures de formation tels que les cours normaux de Ouagadougou, Koudougou et Ouahigouya ouvraient les portes dès 1962.

En outre, une politique de promotion interne à la profession était engagée par les autorités pour motiver les enseignants. Elle consistait principalement à donner à ces fonctionnaires des salaires et des conditions de vie qui étaient nettement meilleurs que les autres employés, de même catégorie que l'Etat employait. Par exemple, un de nos informateurs nous relatait *qu'ils avaient en plus de leurs salaires un logement, ou des indemnités de logement plus élevées que les autres, plus de trois mois de vacances entièrement payées chaque année et, d'autres petites faveurs administratives...* D'ailleurs, on peut s'en rendre compte si l'on se réfère au précédent point, où nous avons observé que les dépenses accordées aux traitements des instituteurs n'avaient cessé de croître considérablement dans le temps. Ceci ayant conduit à une totale orientation du budget éducatif du primaire vers le paiement des salaires des maîtres.



Après 1965, contrairement à une évolution caractérisée par des fluctuations pour ce qui était des effectifs et des infrastructures scolaires, le niveau d'accroissement des enseignants s'est maintenu de manière assez constante. L'interprétation qui pourrait être attribuée à cet accroissement suivi, tient au fait que l'Etat, malgré ses difficultés financières, se voyait sous l'engagement de recruter ces enseignants dont il a réclamé la formation. Ainsi, Le Thanh Khoï notifiât qu' "*en période de croissance rapide de la scolarisation, les pays ont assumé la lourde charge de fournir un personnel enseignant suffisant tant en nombre qu'en qualité. A la limite, il se pourrait que l'enseignement soit le principal <<consommateur>> de sa propre production que sont les diplômés*"¹. C'est ainsi qu'il y avait plus d'enseignants que de classes fonctionnelles durant toute la période allant de 1960 à 1974. Cela illustre la politique que l'Etat burkinabé pratiquait en affectant annuellement, au moins, un enseignant pour chaque classe. Cette offre quantitative d'enseignants agissait sur le taux moyen d'encadrement qui est mesuré par le rapport entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants au cours d'une année scolaire donnée.

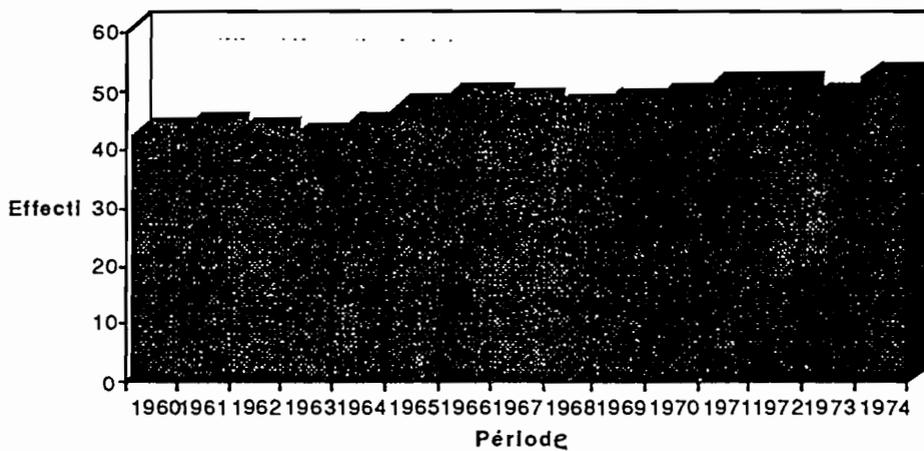
4.1.3.2 Evolution de l'encadrement scolaire de 1960 à 1974

Le taux moyen d'encadrement à une époque donnée est en fait la charge d'élèves par enseignant. Généralement, lorsque le nombre d'élèves est relativement peu élevé pour un enseignant on considère que le niveau d'encadrement est appréciable. Par contre, quand le nombre d'élèves par maître franchit un seuil qui, en règle générale, varie pour les pays africains de 50 à 55 élèves², on dit alors que le *seuil d'aptitude pédagogique du maître* est dépassé; dans ce cas l'encadrement est en *détérioration* ou qu'il n'est pas bon. Au Burkina, le taux moyen d'encadrement a varié de 41 à 52 durant la période étudiée.

¹ Le THANH KOI *l'enseignement en Afrique tropicale* coll Tiers monde, Paris 1971 p.98.

² Revue ARC, bulletin pédagogique de l'IPB, n°182, 1991.

Evolution du nombre moyen d'élèves par maître



Comme, on peut l'observer sur l'histogramme, les taux d'encadrement ont augmenté assez régulièrement. C'est ainsi que durant la période allant de 1960 à 1966, le taux d'encadrement moyen n'a jamais excédé 43 élèves par maître. C'est à partir de 1967 que ce taux d'encadrement commence à faiblir, car chaque enseignant avait en moyenne entre 46 et 48 élèves. La situation s'est en outre détériorée, progressivement, au début des années 1970, si bien que les taux moyens d'encadrement étaient d'environ 50 à 52 élèves par maître. Certes à l'époque, le Burkina comptait parmi les meilleurs de la sous-région ouest-africaine, si l'on compare ses indicateurs d'encadrement avec ceux d'autres pays qui en connaissaient en moyenne entre 49 et 54 élèves par maître¹. A l'époque les maîtres burkinabé était un peu moins chargés que leurs collègues de la sous-région. Mais cela ne doit pas d'emblée s'interpréter comme un meilleur encadrement des élèves burkinabé par rapport aux autres pays de l'Afrique occidentale. En effet, il est très simple de mesurer la qualité de l'enseignement par la formation des enseignants ou par le nombre d'élèves par maître. Certes ce sont de bonnes indications de la qualité d'encadrement, mais il importe d'estimer la valeur de l'encadrement ou de tout l'enseignement par le rendement scolaire qui donne une meilleure appréciation de l'efficacité interne du système. Si l'on se base sur un plan économique, on dira qu'un rendement est appréciable, s'il est élevé sans avoir nécessité trop de dépenses en intrants, en temps de

¹ Annuaire statistiques de l'UNESCO de 1969 à 1974.

travail, etc. Ce qui signifie que la valeur du rendement scolaire est typiquement copiée sur celle des secteurs d'activités économiques. Pour estimer le rendement interne de tout système d'enseignement scolaire, il s'obtient par la conjonction des taux de flux scolaires (promotion, redoublement, abandon ou renvoi scolaires); c'est ce qui permet de dire d'un système, s'il est efficace ou non. Ce faisant, comment se présentait alors le rendement de l'enseignement primaire burkinabé? C'est ce qui sera abordé dans le point suivant.

4.1.4 Les premières productivités scolaires après l'indépendance

Etudier donc la productivité scolaire ou son efficacité c'est se référer principalement aux indicateurs de flux scolaires d'une période donnée. Les indicateurs de promotion, de redoublement ou de renvoi donnent généralement la mesure transversale du rendement scolaire au cours d'une année. Toutefois, avant de les utiliser dans ce travail, il convient de préciser les méthodes par lesquelles ils sont obtenus et surtout de bien les situer sur le plan terminologique; car aux cours des recherches bibliographiques, certains travaux les présentaient de façon nébuleuse: par exemple dans ces documents, il y avait grossièrement des équivalences terminologiques qui étaient faites entre les taux de redoublement et les taux de déperditions scolaires, alors que généralement les déperditions concernent les redoublements et les abandons (ou les renvois). Il y a également certains auteurs qui, sur le plan méthodologique, estiment les taux de promotion par le simple rapport du total des effectifs d'un cours C_{n+1} sur ceux du cours précédent C_n sans s'intéresser à soustraire le nombre de redoublants du Cours supérieur C_{n+1} qui, de ce fait, surévalue les taux de promotion. Dans ce cas, ceci correspond généralement au *taux de progression* qui nous intéresse peu dans ce travail, étant donné qu'il ne permet pas de cerner l'évolution réelle des écoliers dans le système.

En outre, avant de présenter les indicateurs de flux scolaires, il convient de préciser que nous nous sommes limité à la période allant de 1970 à 1975, car c'est à partir de cette date que l'on dispose d'une *suite chronologique de la répartition des effectifs scolaires par classe*; sans cela il est impossible d'estimer les taux de promotion et de redoublement, etc. .

4.1.4.1 Les taux de promotion scolaire

Pour évaluer le taux de promotion, on s'intéresse à la proportion d'élèves d'un cours en un temps t_n qui se retrouve dans un cours supérieur l'année suivante en un temps t_{n+1} . Pour le calculer, ce taux de promotion, il faut pouvoir disposer des effectifs totaux par classe de deux années consécutives et également tenir compte des redoublants, inscrits dans le cours supérieur en l'année t_{n+1} , pour qu'ils n'influencent pas l'estimation de cet indicateur. Par exemple, on peut estimer les taux de flux scolaires à partir du tableau suivant, portant sur des effectifs scolaires par cours de deux années consécutives.

	CP1	CP2	CE1
Effectif inscrit en 1970	25024	21106	16993
dont redoublants 1970	3407	2818	2651
Effectif total 1971	28786	21274	18270
dont redoublants(1971)	3407	2818	2651

Ainsi le taux de promotion du CP1 au CP2, pour l'année 1970, sera le rapport entre le nombre des élèves inscrits pour la première fois (promus) au CP2 en 1971 et le nombre total (inscrits et redoublants) des élèves du CP1 en 1970, tout en prenant le soin d'éliminer dans le calcul les redoublants que les promus ont rejoints dans la classe du CP2 en 1971¹. Ce qui donne concrètement comme taux de promotion du CP1 au CP2 en 1970, le calcul suivant:

$$\text{Tx de promotion} = \frac{21274 - 2818}{25024} = 0.738 \text{ ou } 73.8\%$$

C'est à partir de cette méthode de calcul, que l'on obtient les taux de promotion scolaire par cours et ce pour une période donnée. Cependant, en ce qui nous concerne, c'est grâce à un programme informatique de l'UNESCO, Edstats, que nous avons procédé plus rapidement à l'obtention des indicateurs en programmant les données scolaires de toutes les périodes étudiées. Mais il convient de préciser que contrairement aux estimations habituelles des taux de promotion qui se limitent à celui du CM1 au

¹ En fait en soustrayant les redoublants de 1971 de l'effectif total de 1971, on retrouve le nombre de promus.

CM2, le logiciel Edstats estime grossièrement le taux de passage du CM2 en 6ème; ceci, en tenant compte des taux de redoublement du CM2 pour logiquement déduire que le reste est passé en 6ème. Si cela s'avère ailleurs, au Burkina ce n'est pas le cas, en raison du concours d'entrée en 6ème qui est très déterminant sur le passage des écoliers du primaire au secondaire. C'est pourquoi dans le tableau suivant, nous n'avons retenu que les taux de promotion des cinq premiers cours du primaire, étant donné qu'ils correspondent plus à la réalité scolaire du pays. Toutefois il importe de signaler que les données de ce tableau sont à manipuler avec beaucoup de précautions, car les variations d'une année à une autre sont très peu significatives. Cet état de fait s'inscrit en tout état de cause dans la logique de l'UNESCO où il est rare de constater de grands écarts entre les données d'un pays et ce, sur une période donnée.

Tableau n°21

Taux de promotion scolaire en % de l'enseignement primaire en 1970 - 1975

Année	CP1 au CP2	CP2 au CE1	CE1 au CE2	CE2 au CM1	CM1 au CM2
1970	73,75%	74,00%	72,84%	72,89%	72,59%
1971	74,50%	71,20%	74,32%	69,77%	71,72%
1972	74,37%	74,98%	74,81%	72,74%	73,57%
1973	78,95%	73,69%	77,38%	74,67%	77,54%
1974	75,20%	74,42%	77,02%	75,41%	77,40%
1975	75,59%	73,21%	75,93%	73,97%	78,56%
Taux moyen de promotion	75.39%	73.58%	75.38%	73.24%	75.23%

Source : service des statistiques scolaires de l'UNESCO

En examinant les taux moyens de promotion de la période étudiée, on s'aperçoit que c'est en moyenne 73 à 75% des élèves qui passaient d'un cours inférieur à un cours supérieur dans le système primaire. A travers l'ensemble des différents taux de promotion, on remarque que les indicateurs apparemment raisonnables tendent à progresser en dents de scie au fil des années et par cours. Certains cours présentent ainsi des taux de promotion, d'une année scolaire donnée, qui sont généralement inférieurs à ceux des autres. Sur toute la période allant de 1970 à 1975, on remarque que les taux de

passage du CP2 au CE1 et ceux du CE2 au CM1 sont dans la plupart du temps moins élevés que les autres taux de passage comme ceux du CP1 au CP2 ou du CM1 au CM2. On peut même observer que les taux de promotion du premier cours et celui de l'avant dernier cours se sont très bien améliorés entre 1973 et 1975 alors qu'en 1970 ou en 1972, au moins un de ces indicateurs n'était pas aussi bon, par rapport à ceux des autres cours. L'explication que l'on peut donner à la valeur différentielle que l'on constate entre les taux de passage - du CP2 au CE1 et ceux du CE2 au CM1 d'une part, et les promotions du CP1 au CP2 et du CM1 au CM2 d'autre part- est que les uns correspondent à des ruptures entre cours de même type alors que les autres sont des passages internes entre cours de même type mais de niveaux différents. Plus explicitement, le passage du cours préparatoire deuxième année au cours élémentaire première année paraît plus difficile pour les écoliers que lorsqu'il s'agit du passage du cours préparatoire première année à celui du même cours deuxième année. En réalité, on pourrait trouver le fondement de tout cela au fait que 71% des cours de même nature étant jumelés, il serait plus facile de faire passer les écoliers au sein de ces cours que lorsqu'il s'agit de la promotion vers un cours de type et de niveaux différents.

Au demeurant, bien que les taux de promotion concernent annuellement plus de 70% des écoliers des cinq premières classes du primaire, ils ne nous révèlent pas le caractère sélectif de l'école burkinabé; certes, cela tient au fait que les taux de promotion sont des indicateurs de moment qui évaluent une réalité à un temps donné. Pourtant, l'avancement progressif des élèves dans le système scolaire est conditionné par des sanctions pédagogiques qui restreignent au fil des années l'effectif scolaire qui évolue vers le cours terminal du primaire. Il est donc difficile de pouvoir cerner à travers les indicateurs du moment la sélection qui se faisait dans l'enseignement primaire durant la période allant de 1970 à 1975. Mais en attendant de revenir sur une analyse plus détaillée de ce phénomène de sélection, on peut étudier une partie de cela à travers les déperditions qui concernent les taux de redoublement et de renvoi.

4.1.4.2 Les taux de redoublement et de renvoi

Le taux de redoublement mesure la proportion d'enfants qui est maintenue dans un cours pour insuffisance de niveau. Ce taux s'obtient en rapportant le nombre de redoublants en cette année d'études, en une année scolaire, sur le nombre total des élèves qui l'année scolaire précédente était inscrit en cette même année d'études (C. VAUGRANTE, op. cit.). Par exemple si l'on se réfère au tableau qui nous a servi à illustrer le calcul du taux de promotion, on aura pour le taux de redoublement l'application suivante:

$$\text{taux de redoublement au CP1 en 1970} = \frac{\text{redoublants 1971 } 3407}{\text{effectif total 1970 } 25024} = 0.136 \text{ ou } 13.6\%$$

Il convient également de savoir que contrairement aux taux de promotion et de renvoi qui ne sont estimés que pour les cinq cours successifs (CP1 au CM1) du cycle primaire, le taux de redoublement s'étend à tous les six cours.

Quant aux taux de renvois, on peut procéder par la différence d'une base 100 moins [le taux de promotion et le taux redoublement] d'une année scolaire en cette année d'études; exemple:

$$\text{Taux de renvoi au CP1 en 1970} = 100 - (73.8 + 13.6) = 13.6\%$$

La conjonction des taux de redoublement et de renvoi indique généralement la situation de déperdition scolaire au cours d'une année. En se référant aux taux de redoublement de 1970 à 1975, on note une évolution à la hausse tant au niveau des cours qu' à la suite des années scolaires.

Tableau n°22. Taux de redoublement de 1970 à 1975

Année	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2	Tx moyen annuel pour l'ensemble des cours
1970	13,61%	13,35%	15,60%	17,34%	17,89%	40,00%	19,63%
1971	13,24%	13,84%	15,19%	17,69%	19,18%	38,78%	19,65%
1972	13,77%	14,10%	15,95%	15,22%	19,31%	40,50%	19,81%
1973	14,10%	13,66%	15,04%	16,23%	19,08%	39,10%	19,54%
1974	15,99%	14,22%	15,79%	15,37%	15,87%	38,76%	19,33%
1975	16,29%	16,47%	17,02%	16,32%	18,21%	39,01%	20,55%
Taux moyen	14,50%	14,28%	15,77%	16,36%	18,26%	39,36%	19,75%

Source des données: service des statistiques scolaires de L' UNESCO

En effet, on observe des taux moyens de redoublement par cours allant de 14.5 à 39.4%; le taux de redoublement atteignait son point modal au CM2 où durant toute la période il a été pratiquement de 40%. Il faut aussi retenir qu' au regard du taux moyen annuel, c'est environ un écolier sur cinq qui redoublait dans le cycle primaire. En analysant profondément les taux annuels de redoublement par classe, on constate que ces indicateurs augmentaient graduellement à partir de la deuxième moitié de l'enseignement primaire. Dès le CM1, on pouvait enregistrer environ 20 écoliers sur 100 qui répétaient ce cours. En fait, la proportion relativement élevée de redoublants de cette classe pourrait s'expliquer par celle que l'on observe pour le CM2. En effet, on peut penser que vu le taux de redoublement d'au moins 40% du CM2, il est certain que les enseignants recalent un peu plus d'élèves au CM1 pour éviter d'aggraver la précarité des conditions scolaires du CM2 qui est chaque fois plein au 2/5 par des redoublants auxquels il faut ajuster le nombre de promus du CM1. Toutefois, il faut préciser que le niveau important de redoublement du CM2 est en liaison directe avec les échecs aux examens de fin de cycle. Généralement une sélection à outrance est établie à travers les examens du CEPE et, surtout de l'entrée en 6ème où l'on recensait à l'époque un taux moyen de réussite de 8 à 10%. Ce qui signifie qu'on avait tout au plus 1 écolier sur 10 qui passait en 6ème des lycées et collèges publics. La transition au secondaire était principalement soumise à la réussite du concours de l'entrée en 6ème. Ceux donc qui n'avaient pas réussi à franchir cette barrière matérialisée par le CEPE et surtout par l'entrée en sixième tentaient de nouveau leur chance par le redoublement tandis qu'une proportion sensiblement égale à

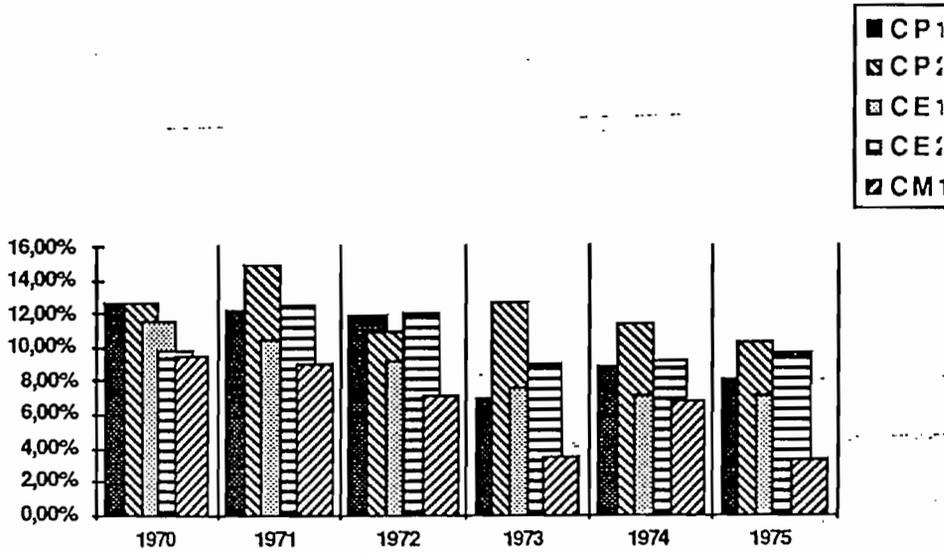
ceux des redoublants étaient exclus du système. Ceux-là qui *bissaient* le CM2 espéraient décrocher le Certificat et/ou surtout avoir la chance d'être cette fois, parmi les 1400 à 1500 lauréats qui auront accès à la 6ème des lycées et collèges publics. Il faut souligner que ce nombre était imposé par les autorités éducatives non pas comme une moyenne de candidats à retenir, mais plutôt comme la *barrière haute* à ne pas franchir. On peut alors imaginer qu'à partir de cette restriction numérique qui conditionnait l'accès au secondaire, il ne restait plus pour bon nombre d'écoliers que la solution de redoublement; surtout pour les enfants issus de ménages aux revenus modestes dont les parents ne pouvaient supporter des frais de scolarité des lycées privés qui variaient à l'époque entre 25 000 et 40 000 f CFA. C'est pourquoi, plus de deux tiers des élèves qui reprenaient le CM2 appartenaient fréquemment aux couches sociales pauvres¹; une réalité que faisait remarquer F. Sanou en notifiant qu' "*il n'était point besoin pour les enfants de fonctionnaires ou de certains commerçants de redoubler pour passer [le CEPE] et le concours de l'entrée en 6ème des établissements publics*"².

Au-delà du niveau élevé des redoublements au CM2, qui révèlent qu'entre 1970 et 1975 un élève avait en moyenne quatre chances sur dix de reprendre ce cours, on peut se demander si implicitement le CM2 n'était pas légitimement réservé à des enfants qui savaient (sans le vouloir et sans le souhaiter) qu'ils avaient *plus de chance* de faire partie des redoublants que des promus au secondaire. Ceci s'avère être une réalité si l'on considère que les taux de redoublement du CM2 n'ont jamais régressé en deçà de 38%. En plus, nous faisons remarquer un peu plus haut qu'avec de tels niveaux de redoublement qui étaient la conséquence d'une faible réussite aux examens scolaires, les taux d'exclusion pour le CM2 étaient importants. Sans aborder cette question de manière détaillée dans ce paragraphe, car nous y reviendrons dans les points suivants, on peut tout de même signaler que les taux de renvoi étaient globalement en baisse pour les autres cours, tel qu' on l'observe sur le diagramme suivant.

¹ Cette remarque est toujours d'actualité car les enfants qui redoublent sont ceux qui sont d'origines sociales modestes.

² F.SANOU: les Intérêts des bureaucrates burkinabé dans l'école et sa réforme in annales de l'INSHUS et de l'INSULLA, Ouagadougou,1986, P.225.

Evolution des taux de renvoi de 1970 à 75



Cependant on remarque que les taux de renvoi du CP2 et du CE2 étaient plus élevés que les autres cours, tandis que ceux du CP1 et du CM1 connaissaient des fluctuations caractérisées par une tendance à la diminution. Il est donc possible que les autorités éducatives aient privilégié les redoublements que les exclusions de sorte à améliorer le niveau de rétention scolaire. Pour le savoir, il est intéressant d'étudier l'efficacité interne du système primaire à partir d'une analyse longitudinale basée sur une table de survie d'une cohorte de 1000 élèves.

4.14.3 Comment évalue-t-on l'efficacité de l'enseignement primaire?

Pour évaluer l'efficacité interne de l'enseignement primaire, on étudie généralement le rendement scolaire par le nombre d'écoliers qui survivent au système à la fin du cycle. En fait la méthode utilisée pour déterminer le taux de survie dans l'enseignement primaire est celle d'une cohorte reconstituée de 1000 écoliers. Pour cela, on part des taux moyens de flux par année d'études - promotion, redoublement, renvoi - d'une période donnée de six ans¹. Ces taux sont supposés rester constants pendant toute la scolarité des membres de la cohorte et demeurer identiques que les élèves aient redoublé ou non. C'est à l'aide de cette méthode que l'on peut suivre la progression de l'ensemble du cycle de la cohorte hypothétique de 1000 élèves inscrits en première année au cours d'une année donnée, en calculant pour chaque année d'études et chaque année scolaire le

¹ En fait, la durée de la période varie selon le nombre d'années fixé pour la scolarité du pays. Au Burkina il est de six ans, tandisqu' ailleurs il peut-être de cinq ans ou de sept ans.

nombre d'élèves qui sont promus, redoublent ou sont renvoyés (ou abandonnent). Généralement dans la construction de cette table de survie scolaire on pose l'hypothèse de l'absence de mortalité et de migrations. On tient compte cependant de la durée officielle de scolarité et surtout du nombre possible de redoublements autorisés par la législation scolaire.

L'intérêt de la table de survie est qu'elle permet également d'évaluer le temps dépensé par les élèves pour parvenir à la fin du cycle primaire; ce temps est généralement désigné d'années-élèves. Par exemple une année de scolarité accomplie par un élève donne une année-élève (1x1); deux années de scolarité accomplies par un élève donne 2 années-élèves (2x1); une année de scolarité accomplie par 20 élèves donne (1x20), etc. Cependant, il faut préciser qu'à partir d'une table de survie, on calcule le nombre d'*années-élèves utiles* et le nombre d'*années-élèves fournies*. Le nombre d'années-élèves utiles est la somme des années de scolarité accomplie par l'ensemble des élèves sortant à la fin du cycle primaire. Pour ce qui est des années-élèves fournies, c'est la somme de toutes les années-élèves livrées par l'ensemble des élèves de la cohorte initiale¹. Le coût moyen de la formation de l'élève arrivant en fin de cycle sera obtenu en fonction du nombre moyen d'années-élèves que met chaque écolier pour parvenir au CM2.

Il faut préciser que la table de survie se présente souvent sous un diagramme de flux scolaire. Pour ce qui est de la construction de la table de survie scolaire du Burkina, nous avons, en plus des conditions déjà citées, posé l'hypothèse d'un nombre maximum d'années de scolarité de huit ans y compris les deux redoublements autorisés. Les taux moyens de flux - promotion et redoublement, etc. - appliqués de façon homogène pour toute la cohorte sont ceux de la période de 1970 à 1975. Toutefois, il convient de rappeler que les diagrammes de flux utilisés dans ce travail ont été construits à partir d'une programmation des données statistiques, dont nous disposons, sur un logiciel Edstats du service des statistiques scolaires de l'UNESCO².

4.1.4.4 Analyse de la table de survie scolaire des années 1970

L'étude du diagramme de flux ci-contre fait ressortir que sur 1000 enfants

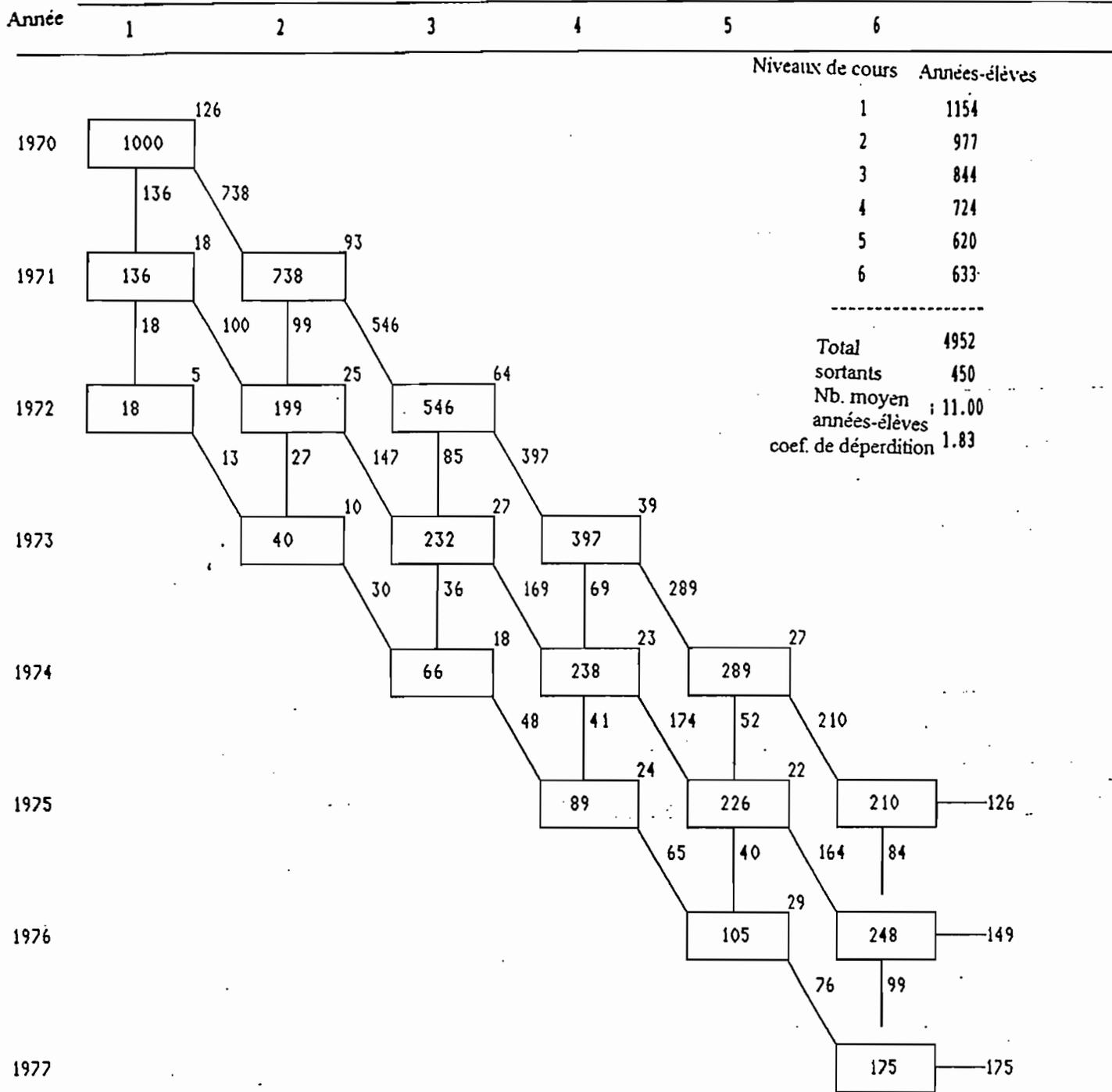
¹ Nous y reviendrons pour plus de détails dans l'analyse de la table de survie scolaire au Burkina, sinon pour plus d'informations théoriques, consulter "le manuel de statistiques de l'éducation de l'UNESCO", 1961.

² Lorsque nous utilisons ce logiciel au début, il n'était pas complètement au point. Nous avons été de ceux là qui ont eu à l'expérimenter et à signaler quelques unes de ses lacunes d'analyses statistiques auprès du Responsable, M. CARISO.

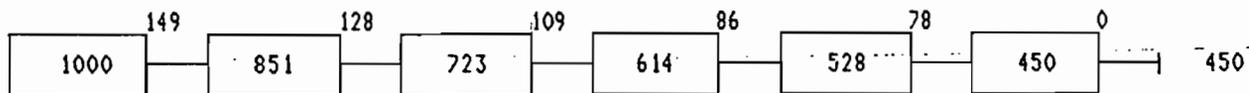
inscrits en première année du primaire plus de 26% connaissaient dès le départ, soit l'exclusion (12.6%) ou le redoublement (13.6). La progression de cette cohorte va se faire avec cette diminution constante de l'effectif de base. C'est ainsi que si l'on s'intéresse à l'évolution de la cohorte pour ceux qui suivent une scolarité normale, c'est-à-dire sans redoublement, on observe que moins de la moitié de l'effectif de départ avait réussi à franchir le CE1 sans redoublement. Pratiquement plus de 600 élèves subissaient en trois années de scolarité le phénomène de déperdition scolaire. Il y avait certains qui avaient été recalés et d'autres avaient été exclus. C'est donc plus de la moitié des enfants qui avait redoublé ou décroché avant de parvenir à la quatrième année généralement jugée comme le repère à partir duquel l'élève africain peut être considéré comme instruit¹. Le diagramme nous permet également de constater que seulement 210 élèves survivaient aux exclusions et aux redoublements et parvenaient au CM2, dans la limite du temps normal de six ans. Sur les 210 promus du CM1 au CM2, quelques uns eurent la chance de réussir à leur examen du CEPE et de l'entrée en sixième. Mais ils étaient certainement peu nombreux; car, si nous tenons compte du taux de réussite au CEPE qui était de 50.7% à la session de 1975/76 et pour l'entrée en sixième qui lui était de 14.7% (mais en réalité de 10.3 des présentés du CM2), on évaluait alors les diplômés du CEPE à 106 et les admis en classe de 6ème à 31. Les autres élèves attendront une année ou deux voire trois années avant d'être parmi les produits finis (ceux qui obtiennent et le CEPE et l'Entrée en 6ème) ou semi-finis (uniquement le CEPE) de cette école. Après un redoublement durant leur cursus scolaire, 164 élèves parvenaient à la classe de CM2. Ceux-ci s'ajoutaient alors aux écoliers qui avaient accompli un parcours scolaire *sans faute* mais qui avaient échoué aux examens terminaux lors de leur première participation; ce qui donnait un effectif de 248 élèves parmi lesquels 120 obtinrent le CEPE et 31 furent admis en 6ème si nous appliquons les différents taux de succès à ces examens pour l'année 1976/77. Il faut remarquer que ceux qui n'arrivaient pas à obtenir un des examens (ou les deux) redoublaient ou sortaient carrément du système d'enseignement primaire.

¹ Repère utilisé par J.Y. MARTIN au colloque sur "l'Ecole du Nord et l'Ecole du Sud" à Aix en Provence en 1991. Pour l'UNESCO, ce serait plutôt le CM1 qui peut être considéré comme le seuil critique.

Diagramme de flux scolaires du primaire: Ensemble



Evolution de la cohorte



Source des données: service des statistiques de l'UNESCO
Diagramme construit à partir de Edstats (UNESCO)

On note que ceux qui sortaient après un redoublement étaient d'environ 60% de l'effectif tandis que 40% redoublaient. Si l'on considère que seulement 11% avaient réussi à entrer en 6ème des lycées et collèges publics, il y a de fortes chances qu'il y ait plus de 40% qui aient abandonné l'école si les parents ne pouvaient leur trouver une place dans un lycée public ou leur payer les frais de scolarité dans un établissement secondaire. Certes, parmi ces 60%, il y en avait d'autres qui sont allés s'inscrire à nouveau dans des établissements primaires privés pour tenter encore leur chance à ces examens de fin de cycle, car n'ayant pas été autorisés à refaire le CM2 dans le public. Enfin avec deux ans de retard scolaire, 76 écoliers atteignaient non sans peine le CM2. Au nombre de ceux qui au bout de deux redoublements étaient au CM2, on pouvait recenser 75 admis au CEPE et 22 qui avaient une place dans un *collège ou un centre d'enseignement technique*. Au total, la table de survie nous révèle que 450 enfants ont atteint au moins la classe de CM2, 301 sortaient nantis du parchemin du CEPE et seulement 84 eurent la chance de poursuivre des études dans un lycée, un collège ou un centre d'enseignement technique.

Ainsi, 700 élèves de cette promotion sortaient de l'enseignement primaire sans obtenir le diplôme du CEPE qui reste pour les élèves du primaire et pour les parents d'élèves le premier élément servant à évaluer le rendement de l'école et de son efficacité. Ce qui laisse voir que l'école burkinabé à l'époque n'était *efficace* qu'à 30% si l'on tient compte de la proportion des admis au CEPE. Autrement, elle avait un très mauvais rendement scolaire; même si l'on devait se limiter aux écoliers qui parvenaient au CM2 pour estimer le rendement de cette école burkinabé, il ressort que sa productivité n'atteignait pas les 50% étant donné que seulement 450 écoliers sur 1000 ont pu accomplir tout le cycle primaire.

Ce qui s'en suit d'une telle observation, c'est que l'on peut percevoir que dès 1970, la sélectivité était déjà un critère de contrôle du flux des élèves. Celle-ci suscite les interrogations suivantes:

Devrait-on face à un tel rendement, récuser le niveau des élèves ou doit-on plutôt rechercher cette inefficacité de l'enseignement primaire dans les critères de tri imposés par l'Etat burkinabé? En tout cas, Il est peu convaincant d'attribuer cette médiocre productivité scolaire aux écoliers qui relevaient majoritairement de ménages dont les parents n'avaient

pas été instruits; la plupart du temps ces parents étaient donc bien inaptes à leur proposer un suivi scolaire. Y. E. Dogbé ne faisait-il pas remarquer à propos des échecs scolaires dans de telles conditions, qu' *"il est évident que ces enfants ne sont pour rien dans l'état où ils se trouvent, à plus forte raison dans la situation qui leur est faite. ils ne sont devenus que ce que les adultes [les parents] ont fait d'eux, comme des arbres mal plantés(...). Chaque enfant étant singulièrement le reflet de la cellule familiale à laquelle il appartient"* ¹.

En revanche, il n'est pas vain de supposer que les résultats scolaires sont bien plus des indices révélateurs d'une sélectivité dont la cause est le nombre restreint d'infrastructures scolaires du secondaire par rapport à la population scolarisée du CM2. En nous intéressant au nombre d'élèves qui transitent du CM2 à la sixième, on observe facilement le phénomène de sélectivité à outrance. En effet, pour cette promotion d'élèves, seulement 31 étaient admis dans une classe de 6ème sans n'avoir jamais répété un des cours du primaire. Les autres enfants qui toutefois étaient les plus nombreux, connaissaient un retard scolaire d'une à deux années avant que la chance ne leur sourit pour un éventuel passage au lycée et au collège; et ce, si davantage ils remplissaient les critères d'âges. La prise en considération de l'âge était un puissant moyen pour éliminer une très bonne partie des enfants aux concours et aux tests d'entrée en classes de 6ème des lycées et collèges publics. Ceci, *si et seulement si* leur âge leur confère ce droit, puisque pour être admis à concourir pour la sixième, les textes administratifs stipulaient que seuls les enfants de 13 ans ou moins avaient le droit de se présenter à cet examen pour l'*option lycée*; ce qui suppose des études de longues durées; autrement, c'est une orientation pour des études de courte durée dans les collèges d'enseignement général (appelés CEG) ² qui était destinée aux enfants ayant au moins quatorze ans. Enfin, ceux qui avaient un grand retard scolaire - car ayant au moins redoublé deux fois après avoir été admis au CP1 à l'âge de sept ans et qui en conséquence avaient quinze ans ou plus - avaient alors très peu de chance de faire des études secondaires de l'enseignement général. Pour ces élèves, l'alternative qu'on leur donnait était simplement de pouvoir participer

¹ Y. E. DOGBE: *La crise de l'éducation*, éditions Akpagnon, 1979 Togo.

² Dans les CEG, les élèves se limitaient à quatre années d'études. Par la suite, s'ils avaient satisfait aux examens du collège (BEPC en l'occurrence), la plupart étaient orientées dans les cours normaux pour être des instituteurs.

aux concours des centres d'enseignement technique (CET). Dans ces établissements on distinguait une formation manuelle et ouvrière pratiquement réservée aux garçons et une formation artisanale et ménagère pour les jeunes filles. Ces faits de sélection manifestés à travers des critères d'âge nous permettent d'observer que l'échec au niveau des examens internes de passage était en fait un goulot d'étranglement. Gare à l'enfant qui redoublait une des classes intermédiaires du primaire! Car tout élève qui subissait un retard scolaire, voyait son espérance d'aller au-delà du cycle primaire s'amenuiser. Quant à ceux qui avaient la malchance de redoubler deux fois au cours de leur scolarité, leur orientation vers une formation manuelle et ménagère était plus que certaine. Les enfants destinés à ce type de formation avaient bien souvent le sentiment d'être des "*sous-élèves*" non pas en raison du fait qu'ils étaient orientés vers les CET mais surtout à cause des contextes de travail dans lesquels ils étaient souvent mis. Généralement, les écoliers âgés avaient des sentiments de frustration mêlés à un complexe d'infériorité, surtout qu'ils étaient mis à part dans des classes spéciales dénommées "*sections ménagères et ouvrières*" ou abusivement désignées de "*CM3*". Ils étaient par conséquent marginalisés au sein des écoles et vite repérés comme des élèves peu intelligents. C'est de là, que bien d'expressions péjoratives tels que "*grand-père ou grand-mère, ouvrier ou ouvrière*" étaient utilisées par les plus jeunes élèves à leur égard.

Enfin il est utile de souligner que jusqu'en 1975, tous les élèves du CM2 n'étaient point admis à concourir pour la sixième même s'ils remplissaient les conditions d'âge. Pour bien s'en rendre compte, observons la grande différence qui se manifeste entre le nombre total des élèves du CM2 et ceux qui se sont présentés au CEPE et à l'Entrée en 6ème de 1972 à 1977.

Tableau n°23. Répartition des effectifs du CM2 par examen de fin de cycle

Année	Effectif total du CM2 (A)	Candidats au CEPE (B)	Candidats à l'entrée en 6ème (C)	% des candidats présentés au CEPE (B/A)	% des candidats présentés à l'entrée en 6ème (C/A)
1972	15604	13864	8412	89%	54%
1973	15987	13237	9197	83%	58%
1974	17380	14186	9644	82%	55%
1975	18036	15577	10028	86%	56%
1976	20076	15166	10606	76%	53%
1977	22120	17529	12383	79%	56%

Source: Statistiques scolaires du MEN de Haute-Volta

À la lecture du tableau, il existe d'une part une différence d'effectifs entre les candidats du CEPE et ceux de l'entrée en sixième, et d'autre part on remarque que le pourcentage des candidats à ces deux examens est partout inférieur à 100; alors que si tous les écoliers du CM2 participaient à ces examens, on devrait avoir des proportions de 100%. Ainsi de 1972 à 1977, 11 à 24% des inscrits du CM2 n'avaient pas participé à l'examen du CEPE. Ces proportions sont, de notre avis, relativement élevées pour les attribuer à des empêchements relevant de causes de maladies ou de décès. Pour ce qui est de l'entrée en 6ème, on constate que 52 à 58% des écoliers du CM2 avaient participé à cet examen; ce qui fait que seulement un peu plus de la moitié des élèves du CM2 pouvait espérer obtenir une place de sixième dans les lycées et collèges publics. Il fallait donc pour participer à cet examen de transition au secondaire, répondre non seulement au critère d'âge fixé par les autorités éducatives mais surtout réussir à une épreuve-type de contrôle de connaissance. Ce contrôle était imposé, selon plusieurs de nos interlocuteurs, par les enseignants qui parvenaient ainsi à sélectionner leurs meilleurs éléments pour éviter des taux d'échecs élevés; car si un maître avait une proportion élevée de candidats ajournés pour l'entrée en sixième, cela pouvait lui être préjudiciable dans sa promotion professionnelle. En outre, en milieu rural, des témoignages d'anciens écoliers concordent sur le fait que des enseignants choisissaient délibérément de présenter leurs meilleurs élèves qui habituellement étaient des redoublants titulaires du CEPE. Ce qui évidemment suppose que ces élèves avaient plus de chance de se trouver dans un CEG ou un CET.

On peut relever que toutes les conditions imposées à travers ces examens n'ont souvent rien de pédagogique; ce qui nous amène à admettre le jugement de ceux qui

considèrent que les examens "*apparaissent le plus souvent comme un instrument de gestion scolaire: il s'agit, en fait d'un concours auquel les chances de réussite sont déterminées par le nombre de places disponibles et non par la connaissance des élèves*" (LE THANH KHOI, 1971). Une réalité que ne déniaient point les autorités éducatives du pays qui d'ailleurs semblaient se satisfaire de cela en faisant remarquer que si "*le taux d'échec au niveau du CM2 est spectaculaire...c'est que le passage à l'entrée en sixième (réussite au concours) est conçu comme un véritable instrument de sélection qui s'est d'ailleurs avéré puissant. Cette sévérité et ce durcissement envers les résultats fournis par le candidat à ce concours sont dûs à la capacité réduite d'absorption des établissements secondaires...*"¹. En analysant les examens de fin du cycle primaire comme des obstacles à la poursuite d'études secondaires, on s'aperçoit de la divergence entre la volonté étatique de scolariser un maximum d'enfants et la réalité qui consistait à freiner l'accès des enfants au secondaire. S'agissait-il pour les autorités de l'époque, d'avoir des indicateurs flatteurs décrivant une proportion acceptable d'écoliers? Ou, peut-on penser que l'instruction scolaire au-delà du primaire ne devrait se limiter qu'à un nombre relativement faible d'élèves? Ou encore, faut-il voir en cela la gestion difficile de l'école qui était née de l'influence démographique? L'ensemble de ces questions laisse supposer que les autorités burkinabé tout en assignant à l'école l'objectif de *faire d'elle un cadre de rassemblement national l'utilisaient comme un instrument de sélection et de promotion sociales*. (F. SANOU, 1986). Ce qui rejoint l'analyse de J-Y. Martin sur l'école primaire, qui considérait que "*les pratiques scolaires dans l'enseignement primaire ont pour résultat le plus évident de dégager les élèves des influences idéologiques de leur milieu d'origine et de les rendre sensibles aux incitations politiques émanant des nouveaux pouvoirs. Il est donc important, du point de vue de l'appareil de faire passer le maximum d'enfants par l'école, même si la majorité en sort sans diplôme*"². Ajoutons à cette assertion que bien souvent les victimes premières de cette stratégie éducative de l'Etat, c'est-à-dire ceux qui quittent l'école sans diplôme, se recensaient plus chez les enfants des couches sociales paysannes ou modestes; car c'est surtout elles qui étaient en ces premières années de

¹ Institut National de l'Éducation: L'école voltaïque en question, Ouagadougou, 1974.

² J.Y. MARTIN *différenciation sociale et disparités régionales: Le développement de l'éducation au Cameroun in disparités régionales dans le développement de l'éducation* p.118 edt UNESCO/IPIE, Paris 1981.

l'indépendance les moins instruites et qui de surcroît scolarisaient les enfants à 7 ans et plus dans des conditions d'études défavorables (Cf. R. DUMONT, l'Afrique noire est mal-partie...). Cependant, d'ores et déjà, on retiendra à partir de l'étude de cette table de survie, que l'analyse tout en nous situant sur l'*inefficacité* de l'école burkinabé nous a permis de comprendre que le mode de sélection institué et manifesté à travers les examens scolaires est en fait un des éléments qui indique que l'école peut servir à d'autres fins, en dehors de sa fonction initiale qui est d'instruire et de former. En effet, considérée par les autorités comme devant servir à catalyser la société burkinabé dans son ensemble en lui fournissant des instruits et en servant à "*la construction de l'unité nationale*", cette institution a vite servi d'instrument de stratification sociale, de pouvoir et de promotion sociale. Dès 1970, l'école participait déjà à reproduire la société burkinabé. Un argument qui est étayé par celui de J-Y.Martin qui écrivait que "*l'appareil scolaire sélectionne sévèrement dans la masse des scolarisés les futurs membres de la bourgeoisie nationale et participe par là même à sa reproduction. La hiérarchie des diplômes peut être considérée comme la matrice de la hiérarchie bureaucratique*" (op cit. p.119).

Dans l'étude de cette table de survie scolaire, il est aussi significatif que nous analysons le temps qui était mis pour l'instruction d'un écolier burkinabé qui parvenait au moins au CM2; ce qui non seulement nous aidera à estimer le coût moyen unitaire de cet écolier qui atteignait le CM2 mais nous apprendra sur la valeur (au sens économique du terme) d'un système très sélectif comme celui que nous étudions. Il convient de rappeler que le temps s'exprime ici en années-élèves.

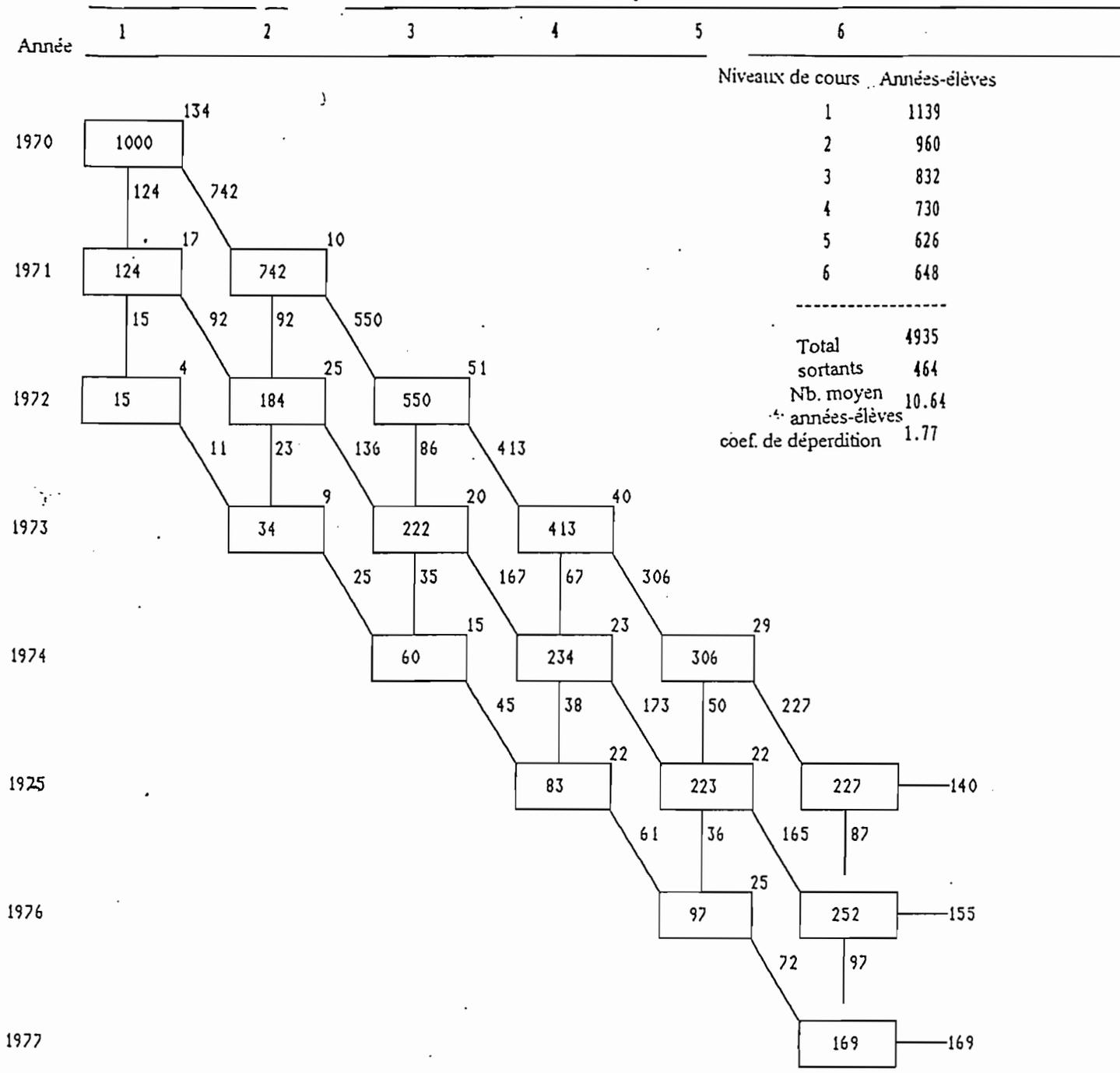
4.1.5 Temps moyen de formation de l'écolier burkinabé en 1970-75

Avec les années-élèves, on peut donc estimer le temps mis pour former un élève jusqu'au CM2, au CEPE et/ou à l'entrée en sixième. En nous référant à la législation scolaire au Burkina, la scolarité complète au primaire est de six ans. Ce qui suppose que chaque écolier devait normalement utiliser six années pour parvenir au CM2. Cependant les redoublements et les exclusions ont un impact sur l'estimation du nombre moyen d'années qu'un élève utilise pour accomplir tout le cycle primaire. En fait, la déperdition scolaire rallonge le temps moyen par élève qui alors dépasse généralement les six années

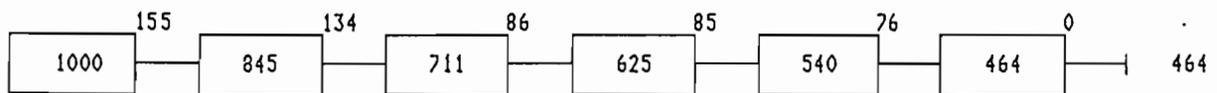
officielles de 2 à 4 années de plus . Si le système est efficace, le nombre d'années-élèves tournent sensiblement autour de 6 à 7; par contre, lorsque l'école se caractérise par un nombre relativement élevé de déperditions, le nombre d'années-élèves est important et peut même se situer en moyenne entre 15 et 20.

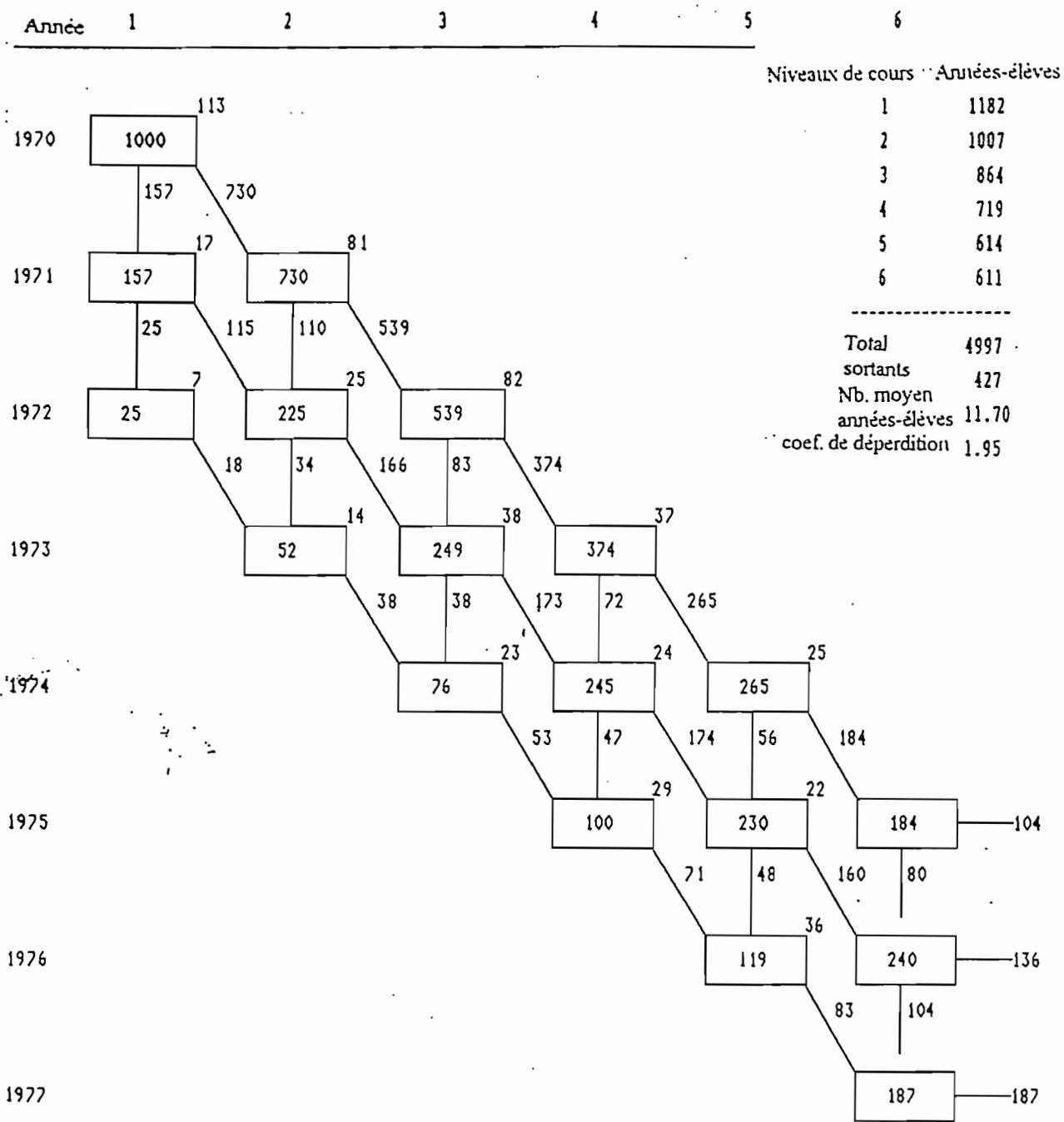
Ainsi en observant le premier diagramme de flux scolaire, on note qu'il fallait 4952 années pour faire parvenir 450 élèves au CM2; en faisant le rapport entre cet ensemble d'années utiles sur l'effectif total de ceux qui avaient atteint le CM2, on obtient en moyenne 11 années-élèves. C'est donc le temps moyen consacré à chaque écolier pour parvenir à la fin du cycle primaire. On constate donc qu' au lieu des six années officielles de scolarité, c'est pratiquement le double du temps qui est utilisé. Généralement on estime ce temps en plus par le coefficient de déperdition qui, en termes techniques, est le rapport entre les extrants et les intrants; mais il se mesure par le temps moyen mis par les écoliers du CM2 sur temps normal de scolarité. C'est ainsi que le coefficient de déperdition qui est de 1.83 permet d'observer qu'il y a théoriquement 83% de temps qui ont été consommés en plus, par cette génération d'écoliers; soit environ cinq années de plus. Cela confirme le fait que l'école burkinabé sous l'angle de l'analyse économique n'était vraiment pas rentable si l'on considère que *trop de temps* avait été utilisé pour *moins de 50% de productivité*.

La situation était assez différente entre la scolarité des garçons et celle des filles pour ce qui était du nombre d'années-élèves utilisé. En examinant les diagrammes de flux scolaires par sexe, ci-contre, on constate que les garçons mettaient par rapport à l'ensemble des écoliers moins de temps pour parvenir au CM2. En effet on comptait 464 garçons qui arrivaient au CM2 en utilisant 4935 années; ce qui donnait un temps moyen de 10.6 années-élèves. Cependant cela restait relativement très élevé pour le rendement scolaire car on totalisait près de 77% de temps en plus. Mais, comparativement aux écolières, la situation était meilleure étant donné que 427 filles arrivaient au CM2 en utilisant 4997 années; il leur fallait en moyenne pour chacune d'elle 11.70 années, soit en plus 95% du temps officiellement requis.

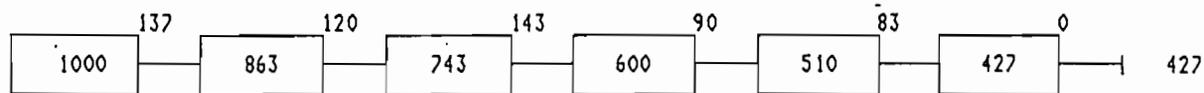


Evolution de la cohorte





Evolution de la cohorte



Source des données: service des statistiques de l'UNESCC
 Diagramme construit à partir de Edstats (UNESCO)

On remarque que si le nombre d'années-élèves était plus élevé chez les filles que chez les garçons, c'est que celles-ci connaissaient plus de déperditions scolaires. Ce qui, d'ailleurs, est avéré à travers les diagrammes de flux scolaires par sexe, où l'on observe que pour l'évolution de la cohorte de 1000 élèves de chaque sexe, il y a moins de filles qui étaient retenues dans le système, car elles étaient moins nombreuses que les garçons à atteindre le CM2.

Dans l'ensemble du système d'enseignement primaire, les déperditions représentaient un énorme gaspillage de temps avec une *part belle* qui était réservée aux redoublements, vu qu'ils pesaient 65% des "*pertes de temps*" contre 35% aux exclusions ou aux abandons. Partant, c'est ce qui allongeait la durée moyenne de formation des écoliers. Si l'on va au-delà en s'intéressant aux nombres d'années-élèves utilisés pour produire un diplômé du certificat, et ce aussi bien pour l'ensemble des élèves que par répartition par sexe, on aboutit à des durées théoriques de grande importance. C'est ainsi que pour l'ensemble des 301 élèves qui obtenaient le CEPE, il en fallait à chacun 16 années pour ce diplôme. Par contre le temps moyen requis pour le Certificat variait sensiblement entre les garçons et les filles. En effet avec 346 écoliers admis à ce diplôme, le temps moyen utilisé était de 14 années par élève alors que chez les certifiées qui étaient au nombre de 216 il fallait en moyenne pour chacune d'elles plus de 22 années-élèves. On peut ainsi conclure à l'aide de ces données que la formation des diplômés du CEPE était plus chère quand il s'agissait de filles. L'intérêt des années-élèves est qu'ils nous permettent pratiquement d'évaluer les déperditions en termes de temps, de rendements scolaires et même de coût financier mis pour la formation d'un élève. C'est ce dernier point que nous allons pouvoir évaluer dans les paragraphes suivants.

4.1.6 Comment et combien un écolier coûtait financièrement à l'Etat et aux collectivités locales?

Les taux élevés de déperditions et d'insuccès aux examens de fin de cycle expriment les efforts qu'il faudrait accomplir pour la formation d'un élève. Nous avons ainsi signalé que le coefficient de déperdition peut également servir à évaluer le coût éducatif d'un écolier. C'est ainsi que les filles coûtaient deux fois plus cher aux collectivités locales ou à l'Etat que ne l'était réellement un écolier qui n'avait connu aucun

redoublement et renvoi. Avec les années-élèves on se rend compte qu'une *école qui est sélective est théoriquement plus coûteuse* à l'Etat que cela ne paraît; le nombre d'années utilisé pour former un certifié permet de constater que le temps est plus que doublé pour les garçons, quasiment triplé pour l'ensemble, et presque quadruplé pour les filles. Il convient là d'observer que l'allongement du temps moyen de formation implique que les collectivités et l'Etat augmentent géométriquement leurs dépenses scolaires s'ils souhaitent former au minimum un certifié. Ces années-élèves sont totalement irréalistes quand on les évalue pour qu'un enfant parvienne au lycée ou au collège. Ce qui suppose des dépenses de grande importance. En partant de l'évaluation des coûts unitaires de fonctionnement¹ d'un élève du primaire établie entre 1965 et 1974 par les techniciens du ministère de l'éducation nationale de Haute-Volta et par des experts de l'UNESCO, on peut estimer la charge financière moyenne que déboursait l'état pour l'apprentissage d'un écolier.

Tableau n° 24

Coût unitaire de fonctionnement de l'écolier burkinabé en francs courants, de 1965 à 1973

Année	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	Coût moyen
Coût estimatif du MEN	11697	13318	9443	9700	10832	10719	10709	10785	10421	10847
Coût estimatif de l'UNESCO	10592	10970	9300	-- --	-- --	-- --	10600			

Source: Extrait du rapport de l'INE intitulé l'école voltaïque en question, dossier initial, 1974

Il convient de préciser que le coût unitaire de fonctionnement de l'écolier burkinabé a été obtenu à partir de la part du budget éducatif de l'Etat allouée aux dépenses du personnel secteur primaire. Il va s'en dire que dans cette estimation les dépenses éducatives des familles ainsi que celles octroyées dans le privé ne sont pas prises en compte. Ce qui révèle la limite de cette estimation qui est sans doute très éloignée de la réalité financière qui est mise pour la formation d'un élève du primaire. Néanmoins, à titre illustratif et pour se faire une idée de ce que représente financièrement l'écolier burkinabé pour l'Etat et les collectivités locales, nous avons tenu compte des estimations du MEN qui d'ailleurs semblent correspondre approximativement à celles de l'UNESCO.

A la lecture du tableau, on remarque que le coût unitaire de l'écolier burkinabé a

¹ Ce coût unitaire de fonctionnement est le rapport de la masse salariale des enseignants sur la population scolaire d'une année donnée. Ce coût peut subir plus facilement l'effet de l'accroissement de la population scolaire à partir du moment où les élèves augmentent plus que le nombre de maîtres. C'est d'ailleurs pourquoi, on remarquera que ce coût diminuait au fil des années.

progressé de manière fluctuante avec des coûts allant de 13300 à 10400 entre 1965 et 1974. On observe que ces coûts de formation connaissent au fur et mesure une diminution. Il convient cependant de préciser que la baisse des coûts exprimait le fait que l'Etat n'avait pas augmenté son budget en fonction de l'accroissement des écoliers. Toutefois en évaluant la charge financière moyenne de fonctionnement de chaque écolier à partir du coût unitaire moyen de l'époque, on obtient les indicateurs suivants:

Coût unitaire moyen d'un écolier qui parvient au CM2 = $11 \times 10847 = 119\ 317$ f cfa

Coût unitaire moyen d'un certifié = $14 \times 10847 = 151\ 858$ f cfa

Coût unitaire moyen d'une certifiée = $22 \times 10847 = 238\ 634$ f cfa

Coût unitaire moyen d'un diplômé du CEPE = $16 \times 10847 = 173\ 552$ f cfa

On constate que si pratiquement 120 000 f cfa servait à produire un instruit de niveau primaire, c'est quasiment le double de dépenses éducatives que réclamait la *production d'une certifiée*. En outre, on remarque que les diplômés coûtaient relativement chers à l'Etat. La seule interprétation qui se dégage de cela est que *plus l'on limitait le nombre de candidats aux examens, plus il y avait d'ajournés et plus la valeur financière du lauréat au CEPE était élevée*. Ce qui en fait confirme la remarque précédemment faite sur le coût que requiert une école très sélective. En définitive ce type de système scolaire est *économiquement cher, socialement limité* car ne répondant pas à la demande scolaire des populations et enfin sur le plan scolaire présente un *médiocre rendement*.

Conclusion partielle

Au terme de cette présentation sur la scolarisation au cours de la décennie et demie qui a suivi l'Indépendance du pays, on relève que l'institution scolaire au Burkina a connu les cinq à six premières années sa "*période glorieuse*". C'était l'époque où tous les indicateurs scolaires étaient appréciables et laissaient espérer une généralisation de l'enseignement primaire à tous les enfants burkinabé. A la suite, ce fût un ralentissement voire une stagnation de la scolarisation à travers l'évolution de sa population, de ses taux et des infrastructures. Durant ces moments de timide évolution, les taux d'accroissement moyens tournaient généralement autour de 2 à 3; ce qui était inférieur au taux requis de

5.6 % pour espérer la démocratisation de l'enseignement. Les espoirs suscités au début ont vite fait de devenir un désenchantement avec cette faible évolution qui s'en est suivi dès la deuxième moitié de la décennie. La scolarisation marque le pas à cause de certaines difficultés économiques et politiques internes mais surtout l'influence d'une démographie en expansion rapide à travers sa structure jeune ne pouvait que compliquer tout. Ainsi, à la fin de l'année 1975 le Burkina ne scolarisait qu'un peu plus d'un enfant sur 10. Un indicateur véritablement insignifiant si l'on établissait une comparaison d'avec des pays voisins comme le Togo ou la Côte d'Ivoire où plus de la moitié des enfants en âge d'aller à l'école y était effectivement inscrits .

De plus cette école se présentait, à travers ce que nous venons d'observer, comme une structure qui se caractérisait par une sélection à outrance. Car y accéder relevait de la chance. Ensuite, ceux qui parvenaient à s'inscrire n'étaient point épargnés des entraves imposées pour la gestion d'une école dont la capacité d'accueil était insuffisante. En évaluant l'efficacité de cette école on s'est rendu compte que celle-ci n'avait pratiquement pas changé d'orientation après les indépendances. Les autorités nationales avaient bien au contraire maintenue la fonction élitiste de l'école en faisant d'elle l'appareil de reproduction d'une société stratifiée. Un fait qui est étayé à travers les conditions d'examens terminaux. Les plus jeunes, bien souvent issus de couches sociales aisées ou instruites, pouvaient prétendre à des études supérieures. Même s'ils n'avaient pas obtenu le concours de l'entrée en sixième, les parents étaient aptes à les inscrire dans des lycées privés. En revanche, les enfants de familles dont les revenus sont modestes devaient, en plus des conditions défavorables d'études, "s'accrocher" pour non seulement parvenir à la fin du cycle mais surtout espérer faire des études post-primaires. Si par malchance ces enfants échouaient, ils devaient espérer redoubler pour tenter de nouveau leur chance. Et bien souvent, ils étaient les plus nombreux à se présenter aux examens du CET dont l'objectif, rappelons le, était de former des ouvriers et des ménagères.

En définitive, on peut retenir de cette partie que mis à part les recrutements d'enseignants qui n'avaient pas véritablement subi un effet de ralentissement, la politique d'offre étatique en matière de scolarisation s'est vite révélée restrictive et insuffisante pour une demande scolaire qui n' avait cessé d'accroître sous la pression démographique

d'une part et d'autre part sous la volonté de bon nombre de parents à vouloir scolariser leurs enfants.

Qu'en est-il de la période après 1975? En utilisant les mêmes indicateurs pour étudier cette période, il nous sera davantage utile de faire des comparaisons de cette scolarisation avec ce que nous venons de traiter et de porter par conséquent une appréciation sur son évolution.

4.2 La situation scolaire au Burkina Faso de 1975 à 1983

La période de 1975 à 1983 s'est caractérisée par une conjoncture économique qui a concerné l'ensemble des pays du Monde; l'Afrique n'était point épargnée, car dans tous ces pays, on allait assister au ralentissement voire à l'abandon de plusieurs activités ou projets socio-économiques. C'est ainsi que des experts de la Banque mondiale faisaient remarquer qu'en ces "*années 1970, certains pays africains ont commencé à chanceler; vers le milieu de la décennie, l'Afrique perdait du terrain sur les autres pays en développement. A l'aube des années 80, la production était en diminution dans toute l'Afrique et une grande partie du secteur moderne est en difficulté... Dans ces pays africains, une partie des progrès réalisés en matière de valorisation des ressources humaines a été réduite à néant, comme en témoignait notamment la diminution des effectifs scolaires*"¹. Si toutefois au Burkina, la diminution des effectifs scolaires n'était pas enregistrée, il n'en demeure pas moins que la scolarisation a sans doute connu, au cours de cette période, une difficile croissance. Pour le savoir, il est intéressant d'étudier la scolarisation, en ces temps de récession économique, à travers les quelques postulats qui sous tendent ce travail.

4.2.1 La logistique scolaire: inadéquation entre l'offre étatique et la demande scolaire

Au Burkina Faso, la période allant de 1975 à 1983 a été la plus tumultueuse sur le plan social, économique et politique. C'est sans doute, les années où le pays a connu le plus d'instabilités politiques et sociales avec notamment des grèves qui, quelque fois, ont conduit à des coups d'Etat militaires. Durant cette période, quatre coups d'Etat militaires ont été dénombrés; les auteurs les justifiaient par des faits essentiellement sociaux et économiques, en déclarant que les secteurs sensibles tels que l'éducation et la santé n'avaient aucunement bénéficié de la part des prédécesseurs de l'intérêt réel qu'elles nécessitaient...

¹ BANQUE mondiale: l'Afrique subsaharienne: de la crise à une croissance durable, étude de prospective à long terme, Washington, 1989, PP.21-22

Au niveau de la scolarisation, la situation n'était guère encourageante en ce qui concernait les structures scolaires; celles-ci étaient très limitées et les prévisions établies étaient difficilement atteintes. Ce qui faisait de l'école burkinabé un des parents pauvres de la sous-région, voire du continent africain. Le tableau suivant, nous indique la situation infrastructurelle de l'enseignement primaire public.

Tableau n°25

Situation des infrastructures scolaires publiques au Burkina de 1975 à 1983

Année scolaire	Prévision du nombre de classes (1)	Nombre réel de classes (2)	% de réalisation (2/3)
1975/76	2930	2409	82
1976/77	3132	2472	79
1977/78	3348	2534	76
1978/79	3579	2612	73
1979/80	3823	2696	70
1980/81	4086	2839	69
1981/82	4368	2992	68
1982/83	4669	3234	69

Source: Statistiques scolaires du ministère de l'Education nationale du Burkina

En lisant le tableau ci-dessus, on remarque que de 1975 à 1983, il y avait constamment une lacune entre les prévisions et le nombre réel des classes; aucune des prévisions annuelles n'a été atteinte. Ce qui fait que le nombre de classes était en dessous de l'offre réelle prévue; on peut observer que les taux de réalisation variaient de 82% à 68%; avec une tendance à la baisse. Pourtant l'objectif de l'Etat burkinabé était de mettre à la disposition de sa population scolarisable une capacité d'accueil qui puisse recevoir en moyenne 45 à 47 élèves par classe et par an; mais la réalité fut autre, car le manque à gagner qui était de 18%, en 1975, s'est davantage creusé pour être de plus de 30% en 1983. Il était clair que cette offre limitée ne pouvait que confirmer la lente évolution de la scolarisation et surtout accroître la surcharge démographique des classes. En effet, si à la rentrée scolaire de 1975, le nombre moyen d'élèves par classe était d'environ 52, il passait à 63 en 1983; soit en moyenne 11 élèves de plus par classe, en l'espace de huit

ans. Le nombre moyen d'élève par classe a augmenté de manière constante aussi bien dans le public que dans le privé, comme le montre le tableau suivant.

Tableau n°26

Evolution du nombre moyen d'élèves par classe dans l'enseignement primaire du Burkina de 1975 et 1983

Année	Elèves/classes dans le public	Elèves/classe dans le privé	Elèves/classe pour l'ensemble
1975	53	40	52
1976	55	41	53
1977	56	46	55
1978	58	46	57
1979	60	48	59
1980	62	51	61
1981	63	53	62
1982	64	51	63
1983	65	49	63

Source: statistiques scolaires du MEN de Haute-Volta.

Si de 1980 à 1983, la moyenne d'élèves par classe dépassait 60 aussi bien pour l'ensemble du pays que pour le public, il faut noter que dans les établissements privés, elle tournait autour de 50 élèves. Cela révèle que la demande scolaire était quasiment orientée vers les écoles gouvernementales, car l'effet du privé n'était pas aussi important pour atténuer la surcharge scolaire. La non-réalisation du nombre de classes prévues dans le public établissait une disconvenance entre les effectifs scolaires et la capacité d'accueil. C'est ainsi que l'on peut constater à travers le tableau, que les salles de classes du secteur public étaient de plus en plus pléthoriques, car on y comptait en moyenne 63 à 65 élèves, au début des années 1980. Cela ne fit qu'aggraver la précarité des conditions de l'école burkinabé. Aussi, faut-il retenir que bien que ce ratio fut très élevé pour l'ensemble du pays, il différait foncièrement entre les écoles publiques des zones rurales et celles des zones urbaines. C'est le cas, par exemple, de certaines unités administratives² telles que la préfecture de Dori qui donnait la moyenne la moins élevée avec 37 élèves, alors que la préfecture du centre était à l'autre extrême avec 70 élèves. A la lumière de ces chiffres, il faut sans doute considérer que la demande scolaire a évolué différemment en fonction des

² A l'époque le découpage administratif du pays était de 11 préfectures.

unités administratives. Il est évident que dans les zones où le besoin de scolariser les enfants était important, les enseignants ont été, au cours des recrutements scolaires, confrontés d'une part à la limite d'accueil de leur classe, et d'autre part à la pression de la demande sociale; ils finissaient alors par céder en recrutant un trop-plein d'enfants, entraînant un dépassement du seuil d'accueil de ces salles qui raisonnablement ne pouvait excéder la quarantaine. De ce fait, une certaine inadéquation apparaît entre l'évolution du nombre de classes qui croissait en moyenne de 6,5%, et celle des effectifs scolarisés qui était de plus 9% ³. L'accroissement important du nombre d'écoliers, qui exprime concrètement la progression de la demande scolaire, satisfaite, des populations, permet d'observer que l'offre était inférieure à celle de la demande satisfaite, d'environ 28%. Aussi, faut-il retenir que les prévisions de la population scolaire qui avaient été construites sur la base hypothétique de 7% d'accroissement annuel se sont trouvées dépassées de 7 à 15% dès le début des années 1980.

Tableau n°27 Prévision des effectifs scolaires par rapport au nombre réel de 1975 à 1983

Année	Prévision étatique de la population scolaire (A)	Population scolaire réelle (B)	% de la population scolaire sur la prévision (B/A)
1975	148063	140900	95%
1976	158279	148943	94%
1977	169200	159678	94%
1978	180875	170444	94%
1979	193355	184498	95%
1980	205694	201421	98%
1981	209602	224100	107%
1982	224064	250237	112%
1983	239748	276732	115%

Source des données statistiques: MEN de Haute-Volta

En regard des difficultés scolaires qui se posaient à l'Etat, on peut se demander comment celui-ci pouvait accomplir pleinement ses prévisions, ou construire suffisamment de nouvelles salles de classes, si l'on sait que celui-ci se trouvait en présence d'un problème d'équilibre entre d'une part, une situation financière précaire et d'autre part, face à d'autres demandes sociales telles que la santé et l'alimentation;

³ De 1975 à 1983, la population scolaire est passée de 140 900 élèves à 276 732.

surtout, qu'une lutte était engagée pour diminuer la mortalité infantile qui était à l'époque d'environ 167‰ et que, l'agriculture principale source économique du pays, évoluant au gré des conditions climatiques, supportait difficilement la satisfaction des besoins alimentaires des populations. En fait, cela révélait que la scolarisation devenait dans ces cas de figure, une priorité au même degré que les secteurs sanitaires et alimentaires auxquels l'Etat devait apporter des solutions pratiques car il lui incombait, en premier lieu, de telles responsabilités sociales.

En outre, la croissance démographique de l'ordre de 2.5%, n'était pas de nature à faciliter la résolution des problèmes scolaires. C'est pourquoi au-delà de la demande sociale d'éducation, qui n'est pas le seul facteur qui conditionne le niveau de scolarisation atteint par le pays, nous allons analyser les taux de scolarisation qui indiquent l'influence démographique sur la fréquentation scolaire.

4.2.2 Les taux de scolarisation

4.2.2.1 l'impact démographique

Quand on examine le tableau suivant, concernant l'influence de la démographie sur l'évolution scolaire, on s'aperçoit que bien que la demande scolaire fut élevée, le Burkina connaissait des taux de scolarisation relativement très faibles. En 1983, parmi les enfants en âge d'aller à l'école, on comptait seulement deux enfants sur 10 qui fréquentaient l'enseignement primaire. Par conséquent les 8/10^{ème} se retrouvaient définitivement écartés de l'instruction scolaire au regard de l'importance croissante de la population scolarisable qui restait non-inscrite, ou qui ne fréquentait aucun établissement primaire. Pour l'estimation de la population scolarisable, nous avons posé l'hypothèse que le taux d'accroissement qui était de l'ordre de 2.3% est resté constant pour la période 1975-80; ensuite pour les années 1980, nous avons retenu un accroissement de 2.7%; en fait nous avons voulu équilibrer le taux d'accroissement qui avait été observé durant la période intercensitaire 1975 -1985, qui était de 2.8%.

Tableau n° 28 Evolution de l'influence démographique sur la scolarisation

Année	Population scolarisable	Population scolaire	Taux de scolarisation	Scolarisables non inscrits à l'école
1975	1139060	140900	12,37%	998159
1976	1165260	148943	12,78%	1016315
1977	1192060	159678	13,40%	1032381
1978	1219480	170444	13,98%	1049032
1979	1247524	184500	14,79%	1063024
1980	1276217	201421	15,78%	1074796
1981	1310675	224100	17,10%	1086575
1982	1346063	250237	18,59%	1095826
1983	1382407	276732	20,02%	1105675

En effet, si en 1975 on estimait le nombre des enfants de 7-14 ans non scolarisés à près du million, ils étaient plus de 1 105 000, en 1983. Plus les années passaient, plus on observait que le nombre d'enfants qui s'ajoutait au lot de la population non instruite devenait absolument considérable. Il est évident que face à une telle croissance des enfants en âge d'aller à l'école, l'Etat ne pouvait à lui seul subvenir aux besoins scolaires des parents; sa seule solution fut alors de libéraliser la gestion scolaire, en admettant que des privés et des associations laïques participent à l'offre éducative par la création d'établissements d'enseignement primaire. Toutefois, comme nous allons pouvoir l'apprécier, cela paraissait insuffisant pour combler la pénurie des infrastructures scolaires de l'Etat.

4.2.2.2 La création des écoles privées laïques: une voie de sortie insuffisante

Face à la demande scolaire et à la progression démographique, le décret 74/130/PRES/EN portant réglementation de l'enseignement privé⁴ a été pris en Avril 1974, pour autoriser des personnes physiques ou morales à ouvrir un enseignement privé. Par cette décision, le pouvoir de l'époque tentait de résoudre la pénurie de places des écoles publiques qui portait un préjudice sérieux aux parents désireux d'offrir une éducation scolaire à leurs enfants. Cependant sur le plan global, les écoles privées ont

⁴ Voir en annexe l'intégralité du décret.

résolu, de manière limitée, l'insuffisance de l'offre scolaire de l'Etat, car elles étaient non seulement concentrées à Ouagadougou et à Bobo, mais en plus elles furent vite considérées par les populations comme des structures plutôt commerciales que scolaires. A la rentrée de 1975 où le décret prenait effet, on dénombrait pour l'ensemble des 208 classes du privé 8270 élèves; la progression du nombre d'écoliers du privé a été constamment soutenue avec un taux de croissance moyen d'environ 10.5%, entre 1975 et 1983. C'est ainsi que huit ans après la mise en application du décret, les écoles privées avaient multiplié par plus de 2,7 leur effectif initial, puisqu'on y dénombrait 22 800 écoliers en 1983. Cependant, convenons que les écoles privées, comme principale solution pour résoudre la pénurie scolaire, ne répondaient pas aussi efficacement à cela, en dépit de la croissance, relativement forte, des inscrits dans ces établissements. En effet, le nombre de scolarisés du privé restait dérisoire, comparativement à celui des enfants qui sont restés hors des structures scolaires pour manque de place. Ainsi le nombre ceux qui bénéficiaient d'instruction scolaire dans les enseignements privés, paraît de toute évidence sans une réelle portée par rapport à la masse des non scolarisés qui excédait largement le million; car ceux qui ont été épargnés de la non-instruction par le privé ne représentaient que seulement 1.6% des enfants de 7 à 14 ans. Face à cette faible absorption de la population scolarisable par l'enseignement primaire privé, plusieurs raisons peuvent être avancées; celles-ci vont du "peu de confiance" que les parents portaient en ces établissements, sur le plan scolaire et aussi à leur coût souvent onéreux. En effet, les écoles privées recevaient généralement les rejetés des établissements publics. C'est ainsi que la plupart du temps, la majorité des inscrits dans le privé étaient des exclus venus des écoles gouvernementales, car leurs résultats scolaires y avaient été jugés insuffisants pour les autoriser à redoubler. En plus, bon nombre de parents ne s'orientaient vers le privé que lorsqu'ils n'avaient pas réussi à *placer* leurs enfants dans une école publique pour des raisons d'âges non conformes à l'âge officiel ⁵. Pour plusieurs parents, les écoles privées devenaient alors des structures principalement réservées aux élèves "*marginalisés*" dont l'enseignement était considéré par rapport au

⁵ Voir chapitre 3 le paragraphe portant sur les conditions d'inscription dans l'enseignement primaire.

public comme une "instruction au rabais". Cela se confirmait lorsqu'on considère que la majorité du personnel enseignant de ces établissements privés n'avaient souvent pas les diplômes requis; la plupart du temps, les maîtres n'avaient que le CEPE et répondaient ainsi au profil du moniteur qui, nous l'avons déjà souligné, était en disparition dans les écoles publiques. Le peu d'intérêt ou de confiance que portaient les parents en ces écoles se décelait à travers leur désignation péjorative d' "*écoles de vagabonds*"⁶; ce type de considération de ces écoles traduisait de manière implicite tous les préjugés que les parents d'élèves leur accordaient.

Mais au-delà de la mauvaise qualité d'instruction qui était dispensée dans ces écoles, il faut souligner que la plupart d'entre elles n'avaient pas de vocations éducatives, car elles répondaient à des buts lucratifs. En effet, le côté financier importait plus pour certains fondateurs qui trouvaient dans ces enseignements privés la possibilité de faire des bénéfices en proposant des services éducatifs en apparence. Ce facteur financier limitait également les parents à inscrire les enfants dans ces écoles, étant donné qu'il fallait pour qu'un enfant y soit scolarisé que les droits d'inscriptions, variant à l'époque de 2 000 à 13 000f cfa par an, soient préalablement versés. La valeur de la somme qui va du simple au sextuple traduit le fait qu'elle était fonction de la notoriété et de la qualité des enseignements dispensés dans chaque établissement. Généralement, les écoles privées appréciées coûtaient relativement cher et accueillaien, en grande majorité, les enfants des couches sociales aisées; tandis que celles où l'on réclamait des droits d'inscriptions de 2000 et 4000 f se caractérisaient surtout par un encadrement scolaire dont la qualité était douteuse à en juger par les mauvais rendements aux examens de fin de cycle; mais ces écoles étaient les plus nombreuses car c'était vers elles que les ménages modestes se dirigeaient pour scolariser leurs enfants. Généralement, ces ménages - dont le chef est ouvrier, paysan, ou artisan - qui tenaient *vaille que vaille* à l'instruction scolaire de leurs enfants, n'avaient de choix que ces écoles. Certains auteurs (SANOU, 1986 et KOUANDA, 1988) soulignent cela, en faisant observer qu'il est clair que certaines écoles privées de par leur emplacement et le montant de leur scolarité (entre 1/2 et 6 fois le

⁶ En fait le terme "vagabond" ne répond pas dans cette situation à la définition habituelle et stricte d'errant qui lui est affectée. On utilise ce concept pour caractériser ces établissements privés pour les raisons que nous avons évoquées ci-dessus.

revenu annuel du paysan) ne sont accessibles qu'aux fonctionnaires, employés de bureaux et commerçants riches des villes. En outre, Sanou ajoutait que les enseignements publics *n'étaient limités qu'aux enfants de paysans et d'autres couches socio-professionnelles modestes*; ce qui signifie que la pénurie de place ne concernait pratiquement que les "pauvres". C'est d'ailleurs l'avis de plusieurs parents qui déclaraient que si un enfant n'avait pas de place dans le public c'est que ses parents sont de *"ceux qui n'ont rien, c'est-à-dire qui n'ont pas d'argent et surtout pas de relations privilégiées avec les responsables éducatifs ou politiques."* C'est donc ceux-là qui allaient le plus vers les écoles privées *"dépotoirs"* car ils n'avaient ni les moyens pour s'attacher la faveur d'un enseignant du public, ni la relation de privilégiés pour placer facilement leur enfant.

Enfin, soulignons que l'emplacement de la grande partie de ces écoles en milieu urbain ne permettait pas de résoudre objectivement la faible scolarisation qui caractérisait l'ensemble du pays. Certes, c'est dans les grandes villes que la demande scolaire est importante mais il faut savoir que celles-ci connaissent relativement le moins d'enfants non-scolarisés; rien qu'à savoir que Ouagadougou et Bobo avaient, en 1983, des taux de scolarisation de plus de 55%. Ce faisant, l'ouverture dans les grandes villes du pays de la quasi-totalité des établissements privés n'a donc résolu que la question scolaire des citadins⁷. Dès lors, comment espérer résoudre la faible scolarisation du Burkina, si l'on sait que 82% des écoles privées ne sont bénéfiques qu'à une minorité de la population qui ne représente que 7% de l'ensemble du pays.

En définitive, que retenir de ce déséquilibre entre l'offre et la demande, scolaires? Sinon que de 1975 à 1983, il y avait une demande pressante des parents à scolariser les enfants, mais qui n'a pu trouver de réponses précises de la part de l'Etat. Celui-ci ne proposa qu'une solution aléatoire, consistant à libéraliser la gestion scolaire, de sorte que des privés et des associations laïques participent à l'offre. Ce qui s'est révélé inefficace, car n'ayant servi qu'à résoudre partiellement la scolarisation des zones urbaines, étant donné que seulement 1.6% des enfants scolarisables ont alors fréquenté une école privée. Pourtant, l'autorisation de créer des enseignements privés aurait pu être une solution

⁷ Ainsi, Ouagadougou et Bobo possédaient plus de 82% des écoles privées du pays; Ouagadougou à lui seul détenait 54% de l'ensemble de ces établissements.

fondamentale à la demande scolaire, si seulement d'une part, l'Etat burkinabé avait subventionné l'inscription des enfants issus de ménages modestes, et d'autre part, s'il avait favorisé la création des ces écoles, un peu partout, sur le territoire. En fait, si cela avait été ainsi, il est certain que le privé aurait contribué à élever un peu plus la proportion des enfants scolarisés. Il est donc clair que l'offre n'ayant pas accompagné la demande scolaire et l'évolution démographique, les classes ont été alors de véritables "*boîtes à sardines*" ou s'empilaient les écoliers. Ce qui sans doute n'est pas sans effet sur leur encadrement.

4.2.3 Comment un enseignant peut-il encadrer convenablement plus de 60 élèves?

L'encadrement des élèves tient à deux facteurs: la qualification de l'enseignant et le nombre d'enfants dont il est chargé de la formation. En ce qui concerne la qualification, les autorités burkinabé se sont attelées à lutter à coups de mesures administratives pour la préserver. Elles soumettaient ainsi le recrutement des enseignants du primaire aux conditions stipulées par le décret n°70-027 du 20-02-70 qui énonce que "*les instituteurs et les institutrices adjoints se recrutent parmi les anciens élèves des cours normaux, titulaires du certificat de fin d'études de ces cours normaux. Mais en cas de nécessité les candidats titulaires du BEPC peuvent être recrutés à titre d'instituteurs-adjoints stagiaires*". De ce fait, pour être appelé à tenir une classe, il fallait avoir obtenu une formation pédagogique ou être d'un niveau scolaire supérieur à celui du primaire. Il est donc évident que les maîtres qui étaient des fonctionnaires de l'Etat remplissaient ces conditions. Mais un enseignant, quelles que soient ses qualifications professionnelles ou intellectuelles, peut-il être performant lorsqu'il est chargé de l'encadrement d'un nombre important d'élèves. En fait, aussi compétent que soit un maître, peut-il convenablement instruire quatre-vingts à une centaine d'élèves inscrits dans le même cours? En clair, la pléthore d'élèves dans un cours, ou une classe, est très déterminante sur la qualité de l'encadrement. Pour évaluer cela, nous allons nous servir du taux moyen d'encadrement comme dans les précédents points.

En observant le tableau suivant et en le comparant ensuite avec celui portant sur

les infrastructures de 1975 à 1982, on remarque que quantitativement, le nombre d'enseignants était toujours plus élevé que celui des classes du pays. Ce qui évidemment suppose qu'il y avait plus d'enseignants en fonction que de classes. Mais cela ne doit pas signifier que le niveau d'encadrement était appréciable sur toute la période.

Tableau n°29

Répartition du personnel enseignant et du taux d'encadrement par année et par secteur

Année	Enseignants du public	Enseignants du privé	Ensemble des enseignants	Tx d'encadrement moyen dans le public	Tx d'encadrement moyen dans le privé	Tx. d'encadrement pour l'ensemble
1975	2679	247	2926	49	39	48
1976	2774	261	3035	50	41	49
1977	2812	292	3104	52	43	51
1978	2944	219	3163	53	61	54
1979	3063	304	3367	56	46	55
1980	3365	335	3700	55	50	54
1981	3579	402	3981	57	52	56
1982	3787	459	4246	61	45	59
1983	4102	485	4587	62	47	60

Source: statistiques scolaires du MEN de Haute-Volta

En effet, en 1975 le Burkina comptait pour toutes ses écoles 2926 enseignants chargés d'encadrer 140 900 élèves; ce qui donnait un taux d'encadrement moyen d'un enseignant pour 48 élèves. Ce rapport numérique entre enseignant et élèves s'est constamment détérioré par la suite; c'est ainsi qu'en 1983, chaque enseignant burkinabé avait à sa charge 60 élèves. Toutefois il y avait une variation entre le secteur public et le secteur privé. Dans le public, la baisse du taux d'encadrement se présente d'une manière linéaire, tandis que celle des écoles privées se fait d'une manière très fluctuante avec une forte baisse, d'un maître pour 61 élèves en 1978/79. Cette diminution importante pourrait s'expliquer par une décision ministérielle qui avait permis la création de commissions pédagogiques chargées de contrôler le fonctionnement des écoles privées. Ainsi, toute école qui se trouvait en situation illégale pour avoir recruté un enseignant ne répondant pas au profil exigé par les autorités éducatives se voyait alors interdite d'ouverture; ce qui, sans doute, explique la chute notable du nombre d'enseignants du privé qui passa de 292 à 219, de 1977 à 1978. En outre, il faut noter qu'il existe une fluctuation au niveau des écarts entre les taux moyens d'encadrement du public et ceux du privé. Par exemple en

1975, l'écart qui était de 10 points défavorables à l'encadrement dans le public a baissé les années suivantes, pour n'être que de 5 points en 1980, avant d'entamer de nouveau une hausse différentielle de 15 points en 1983. Cela montre bien le désir des parents à scolariser plus leurs enfants dans le public qui de toutes les façons restait pédagogiquement meilleur et financièrement intéressant par rapport au privé. Mais cela a des effets sur l'encadrement scolaire, car le poids démographique des élèves par maître s'est accru régulièrement, traduisant une dégradation de la formation. Ainsi, un enseignant ayant un nombre d'élèves plus élevé que l'année précédente, pour le même cours, était obligé, dans le meilleur des cas, de modifier le programme ou d'allonger le temps qu'il consacrait à une matière; pourtant, cet état de fait aurait été évité si le nombre d'élèves qui était confié à chaque maître était relativement raisonnable. De cette surcharge d'écopliers par enseignant, il s'ensuit fréquemment d'importantes déperditions scolaires, étant donné qu'avec des effectifs de 60 à 100 élèves par maître qui s'observaient dans plus de 2/3 des écoles du pays, il était laborieux de former des enfants d'horizons et d'origines sociales cosmopolites; surtout qu'en plus de cela le français - la langue d'enseignement - restait pour la plupart de ces enfants un *outil nouveau*. Dans une étude⁸ réalisée en 1981, un inspecteur pédagogique tentait de mettre en évidence la surcharge des classes et la difficulté pédagogique d'enseigner des enfants nouvellement admis dans le primaire. Selon cet auteur, il est normal que dès le CP1, en lecture ou en langage, les élèves aient tendance à utiliser les sons qui leur sont familiers c'est-à-dire ceux qui sont précédemment acquis dans la langue maternelle et qui diffèrent structurellement du français. C'est ainsi que dans un milieu peul où la langue maternelle fait répéter les sons tels que *ze - dje - we -ou -sse - etc.*, il devient difficile voire impossible aux élèves issus de ce milieu de prononcer correctement certains mots français. Par exemple, phonétiquement l'enfant peul prononcera le j ou le g en *ze ou dje*, le v sera *we* le che sera *sse* etc.; ainsi écrira-t-il de la même manière certains mots qu'il prononcera tels que *village* en *willaze ou willadje* ou *jardin* en *zardin*, *vache* ou *chien* en *wasse ou sien*, plus en *plousse ou poulousse* etc. ce handicap linguistique qui apparaît dès le CP1 pourra se

⁸ F. K. SAWADOGO: étude analytique des causes de l'échec scolaire à l'école élémentaire voltaïque, mémoire de fin de cycle de l'IPB, ouagadougou, 1981-82 53 p.

maintenir jusqu'à des niveaux supérieurs parce que les élèves étant nombreux, le maître ne peut trouver suffisamment de temps pour corriger chaque élève en fonction de son origine sociale et de son milieu culturel. Les déperditions s'accroîtront également si l'on sait que sur le plan sémantique quelques écoliers auront tendance à ne pas faire de différence entre le français et certaines interprétations de leurs langues d'origines. Par exemple, il n'est pas rare d'entendre certains instruits utiliser les expressions suivantes qui sont tout à fait traduites de langues burkinabé, tel que le mooré:

1. *j'ai mangé tout mon argent* pour j'ai dépensé mon argent;
2. *ma tête n'est pas bonne à la loterie* pour je ne suis pas chanceux;
3. *cet homme boit deux paquets de cigarette par jour* :cet homme fume;
4. *je suis complètement derrière vous* pour je suis entièrement d'accord avec

vous;

5. *j'ai lavé ma chemise, elle est bien sortie* pour j'ai lavé ma chemise qui est désormais propre.

Il est évident que ces instruits n'ont pas bénéficié de l'encadrement nécessaire que leur devait le maître, sans doute, parce qu'ils étaient nombreux pour que celui-ci fasse vraiment attention à de telles expressions orales. L'institut pédagogique du Burkina en enquêtant en 1980, auprès d'enseignants en fonction, rapportait pour chaque niveau de cours du primaire un ensemble de difficultés dont il est intéressant de présenter synthétiquement quelques unes.

4.2 3.1 Le CP1: une base pédagogique "faussée" par le surnombre

Généralement le CP1 est avec le CM2 les cours les plus chargés du primaire. Dans les grandes villes du pays comme Ouagadougou, Bobo et Koudougou, le nombre d'écoliers du CP1 varie de 120 à 150 élèves; Il y est presque rare d'observer des effectifs de moins de 80 élèves. C'est ainsi que les maîtres de ce cours déclaraient en majorité que le surnombre d'élèves qu'ils avaient est un véritable obstacle à l'initiation scolaire de ces enfants. Il en découle alors des retards ou des difficultés à appliquer les programmes; ce qui occasionne de ce fait un départ scolaire médiocre pour ces nouveaux admis dans le système. Cela se ressentira sur la formation de la plupart des écoliers, et ce

tout au long de leur cursus scolaire. Au cours de cette enquête, les maîtres reconnaissent également qu'avec un tel cours qui accueillait plus de 100 élèves, il leur était impossible de suivre de manière adéquate chaque écolier; pédagogiquement, il n'est pas conseillé qu'un tel surnombre se fasse pour un cours d'initiation où la plupart des enfants ont encore des comportements qui requièrent des attentions particulières.

4.2.3.2 La classe du CP2: "la galère continue"!

Bien que ce cours soit bondé, le nombre n'atteint pas celui du CP1. On y dénombre en moyenne 80 à 100 élèves. Pour les enseignants qui tiennent le CP2, les inconvénients occasionnés par la pléthore d'élèves se situent également au niveau de l'application du programme scolaire. Car, quelle que soit la volonté d'un enseignant, peut-il à lui seul suivre, en sept heures de cours, 80 à 100 élèves? Pourtant, la pédagogie du CP2 nécessite que chaque écolier soit suivi, vu que c'est le cours où l'on doit pouvoir vérifier si la préparation scolaire de l'enfant est acceptable comme d'ailleurs l'indique sa désignation de "cours préparatoire". Mais comment y parvenir, si le temps dont on dispose pour l'application de chaque enseignement est inversement proportionnel au nombre d'élèves? C'est ainsi que plusieurs enseignants déclaraient qu'il leur était quasiment impossible d'interroger le quart de l'effectif du cours dans les leçons d'"expressions et de langages en français", de lecture etc. Les maîtres affirmaient alors ne plus savoir, quelles méthodes pédagogiques expérimenter ou appliquer pour que tous les enfants puissent participer aux exercices de lecture. Certains sont alors obligés de consacrer trois à quatre jours (pratiquement toute la semaine de cours) pour la lecture d'un texte. Quant à l'apprentissage de l'écriture, l'enseignant éprouve d'énormes difficultés à contrôler la pratique dans ce domaine de chaque élève, tout simplement, parce qu'il n'existe pratiquement pas de passage entre les rangées de bancs pour que le maître observe et corrige les graphismes tracés par les écoliers; dans le meilleur des cas, un couloir, souvent très exigü, est ouvert pour permettre aux enfants d'avoir accès aux tables-bancs avec toutes les peines qu'on peut s'imaginer quand ce sont les heures de sortie où les enfants sont pressés de quitter la classe. Avec de telles conditions, comment peut-on éviter la dégradation de l'encadrement qui ne peut que conduire logiquement à

des résultats médiocres en fin d'année.

4.2.3.3 Le CE1 et le CE2: une exploitation partielle du contenu des cours

Pour les C.E, les instituteurs rendent compte des mêmes difficultés à transmettre entièrement le contenu des cours élaborés pour l'année scolaire. Certains en viennent alors à se demander s'il faut continuer d'apprêter quotidiennement le cours en sachant que le contenu ne sera que partiellement exploité. En outre, d'autres se demandent comment ils peuvent corriger les exercices et les devoirs de compréhension des écoliers dans le délai maximum d'une semaine tout en assurant correctement le programme. En réalité, il y a une sorte de "*corvée*" que les cours pléthoriques imposent aux enseignants. Si, en plus de toutes ces contrariétés, la discipline qui est une base de toute assiduité au cours⁹ n'est pas facilitée par certains écoliers, alors le maître passera plus de temps à s'égosiller pour se faire comprendre et pour ramener l'ordre dans la classe, au détriment de toute transmission pédagogique de connaissance.

4.2.3.4 Les classes de C.M.1 et C.M.2: des échecs "objectivement" programmés

Ces deux derniers cours du primaire n'échappent pas à la surfréquentation. Pire, le CM2 avec régulièrement son taux de redoublement de 40% subit les mêmes engorgements que le CP1. Les maîtres qui encadrent les élèves des cours moyens estiment qu'il leur est très laborieux de conduire les enfants à de meilleurs rendements scolaires; surtout que de bons résultats au CEPE et à l'entrée en 6ème passent nécessairement par une bonne acquisition scolaire dès le C.M.1. Ce faisant, il faut que chaque enseignant soit attentif au travail journalier des élèves. Cela exige un effectif raisonnable de 40 à 45 élèves au maximum, de telle sorte que le maître apporte à chacun des écoliers du CM2 la formation nécessaire. Mais à écouter les enseignants, le CM2 ressemblerait plus à des cours d'amphithéâtres où chaque écolier participe à l'enseignement comme il peut. Un tel fait vaut surtout pour Ouagadougou où la moyenne d'élèves par CM2 varie généralement de 85 à 90. Dès lors, les enseignants ne savent plus que faire pour dispenser normalement le contenu du programme prévu pour les examens

⁹ voir E. DURKHEIM, "l'éducation morale ", précisément le chapitre portant sur "les enseignants et la discipline".

de fin de cycle. Les enfants parviennent ainsi aux examens sans, souvent, la moindre connaissance de certaines questions élémentaires qui leur sont posées. De plus, si chaque maître doit tester la connaissance de ses élèves par des applications, après chaque matière, alors celui-ci peut se retrouver avec 300 à 700 copies à corriger. Comment concilier alors la transmission des connaissances et le contrôle scolaire du niveau des élèves? Face au volume de travail que nécessite le CM2, les enseignants excédés se limitent à dispenser de manière plus ou moins sommaire le programme ; ce qui participe à faciliter l'élimination d'un grand nombre d'écoliers au CEPE et à l'entrée en sixième dans un système aussi sélectif que celui du Burkina.

Enfin, on conclura ce point en avançant que la surcharge démographique par classe et par enseignant était un facteur non négligeable de l'encadrement médiocre des élèves durant la période 1975-1983. Les effectifs pléthoriques étaient alors une des principales causes de la déperdition scolaire au Burkina, car le surnombre instaure ainsi des bases difficiles de travail dont les effets peuvent se répercuter sur les enseignés pendant très longtemps. Certes, la solution aurait été une augmentation constante du nombre de classes et de maîtres; mais, face à la crise économique que connaissait le Burkina entre 1975 et 1983, il est certain que cela était difficile, car il aurait fallu pour maintenir un encadrement à 50 élèves par maître et par classe, que l'Etat burkinabé consente une part de 10 à 15% du budget de l'éducation à l'équipement et, qu'en même temps le recrutement d'enseignants se fasse au rythme annuel de 8% au lieu de 5.5%. En conséquence, l'efficacité et le coût de l'enseignement primaire ont sans doute subi l'effet des classes pléthoriques; c'est ce que nous allons pouvoir analyser dans le point suivant.

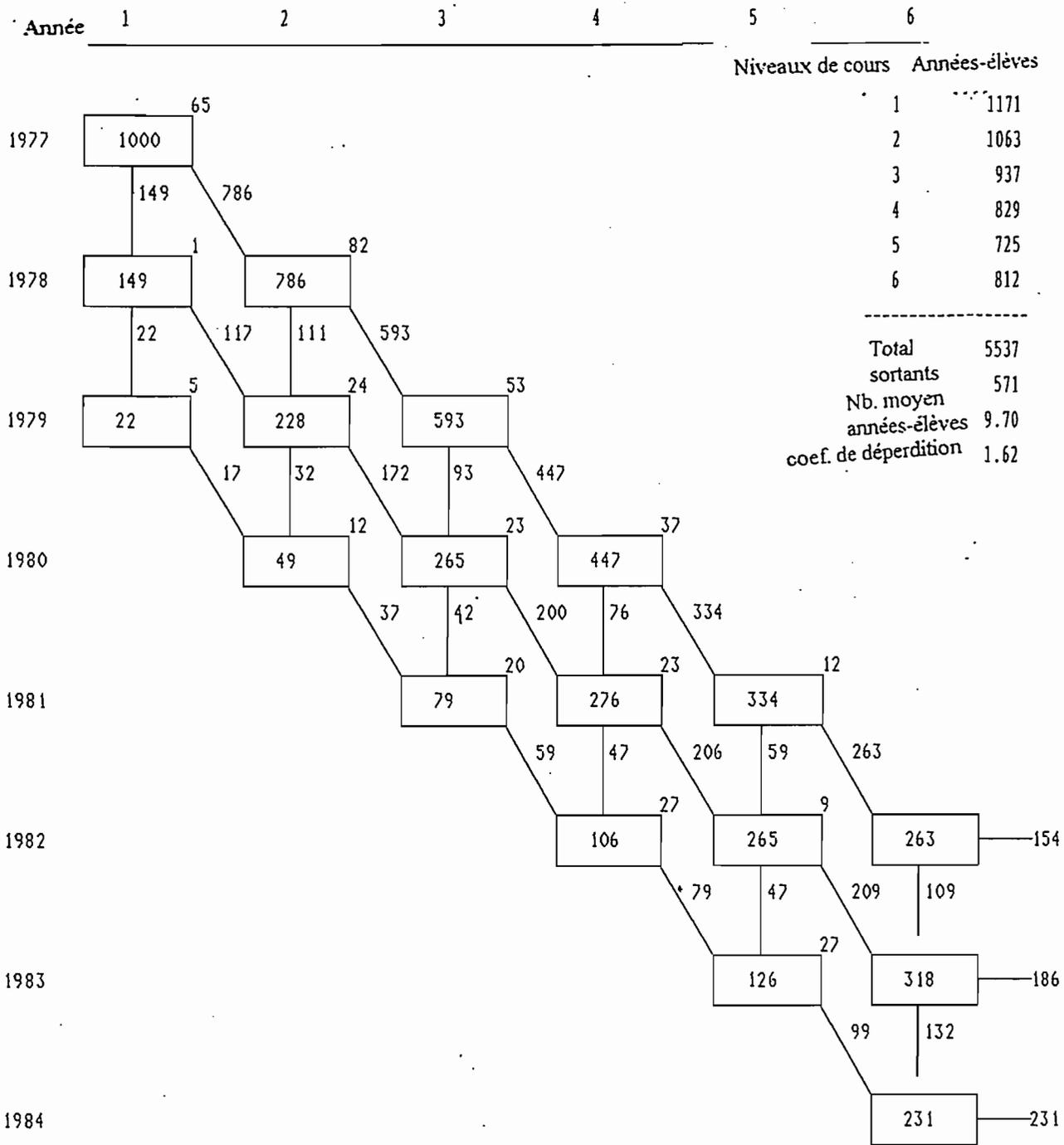
4.2.4 La productivité scolaire: une école "méritocratique et élitiste"

4.2.4.1 Une amélioration de la rétention scolaire

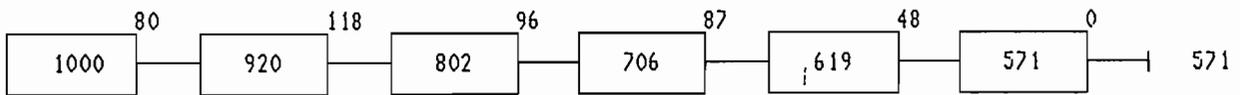
En mesurant l'efficacité de l'enseignement primaire entre 1975 et 1983 par le diagramme de flux scolaires¹⁰ d'une cohorte "fictive" de 1000 enfants scolarisés en 1977, on note que les niveaux de promotion connaissent une sensible amélioration

¹⁰ Voir p. 153-155

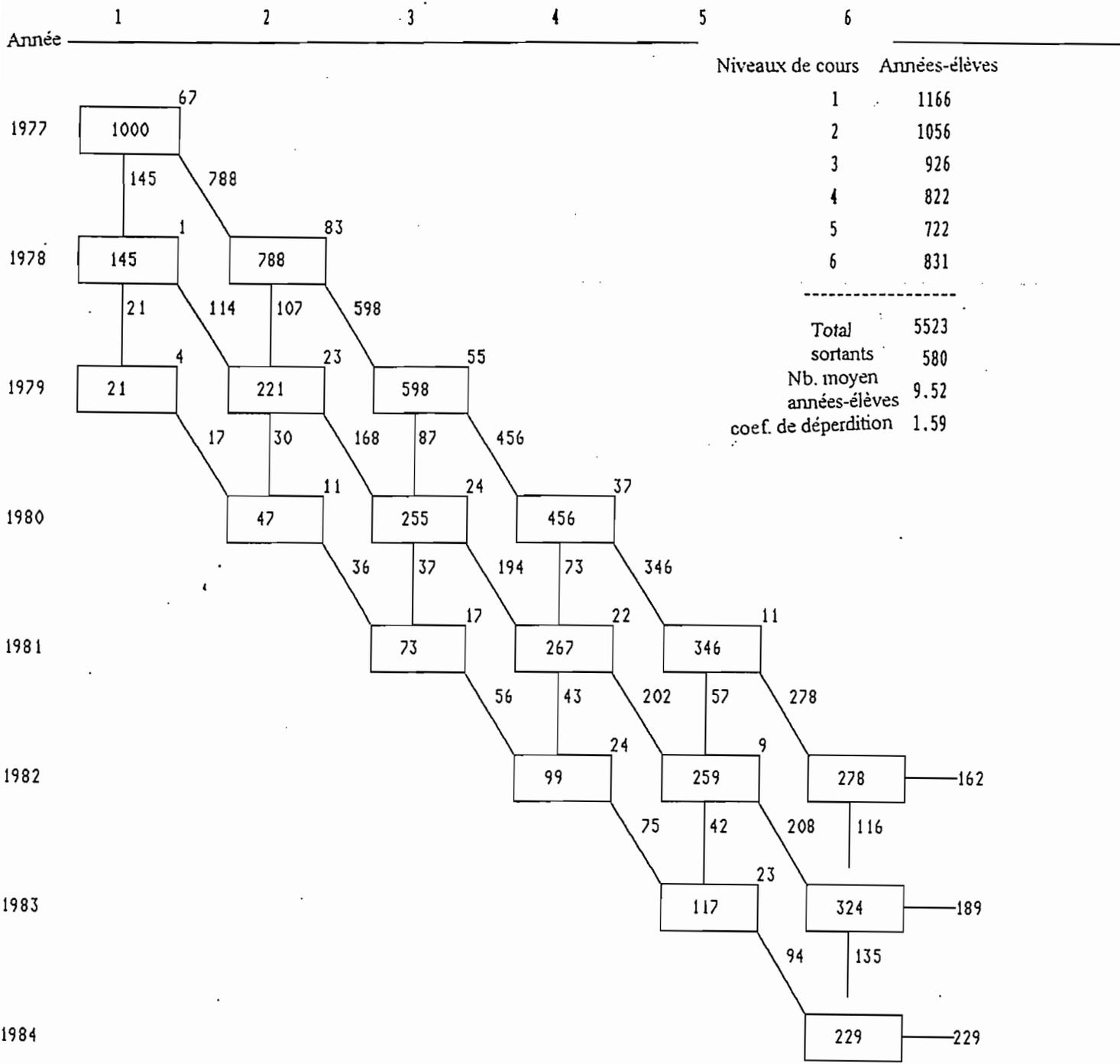
comparativement à la cohorte de 1970; en effet, il y avait plus d'élèves qui progressaient annuellement d'un cours inférieur à un cours immédiatement supérieur. On peut également s'apercevoir que parmi la génération d'écoliers inscrits pour la première fois en 1977, il y avait moins d'exclus par rapport à la cohorte de 1970. C'est ainsi qu'en première année de scolarité, 47% d'écoliers ont été sauvés de l'exclusion, car si en 1970 149 élèves sur 1000 étaient sortis du système on en comptait que 77 pour la cohorte de 1977. A travers cela, c'est la rétention scolaire qui s'était donc améliorée en l'espace d'une génération de scolarisés, puisque au bout de huit ans de scolarité, 571 écoliers étaient parvenus au CM2, contrairement à la précédente cohorte où ils étaient au nombre de 450. La rétention dans le système d'enseignement primaire s'est surtout faite par le redoublement. Ainsi on recense plus de redoublants pour tous les niveaux de cours parmi la génération de 1977; par exemple, au CP1 le nombre de redoublants étaient de 171 et au CM2 on en totalisait 241 alors que précédemment les redoublants de ces cours étaient de 154 et 183. Cependant, il faut se demander si l'amélioration scolaire par la rétention scolaire impliquait une transformation des résultats aux examens de fin de cycle?



Evolution de la cohorte



Source des données: service des statistiques de l'UNESCO
 Diagramme construit à partir de Edstats (UNESCO)



Evolution de la cohorte

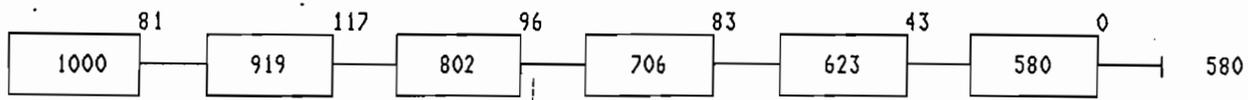
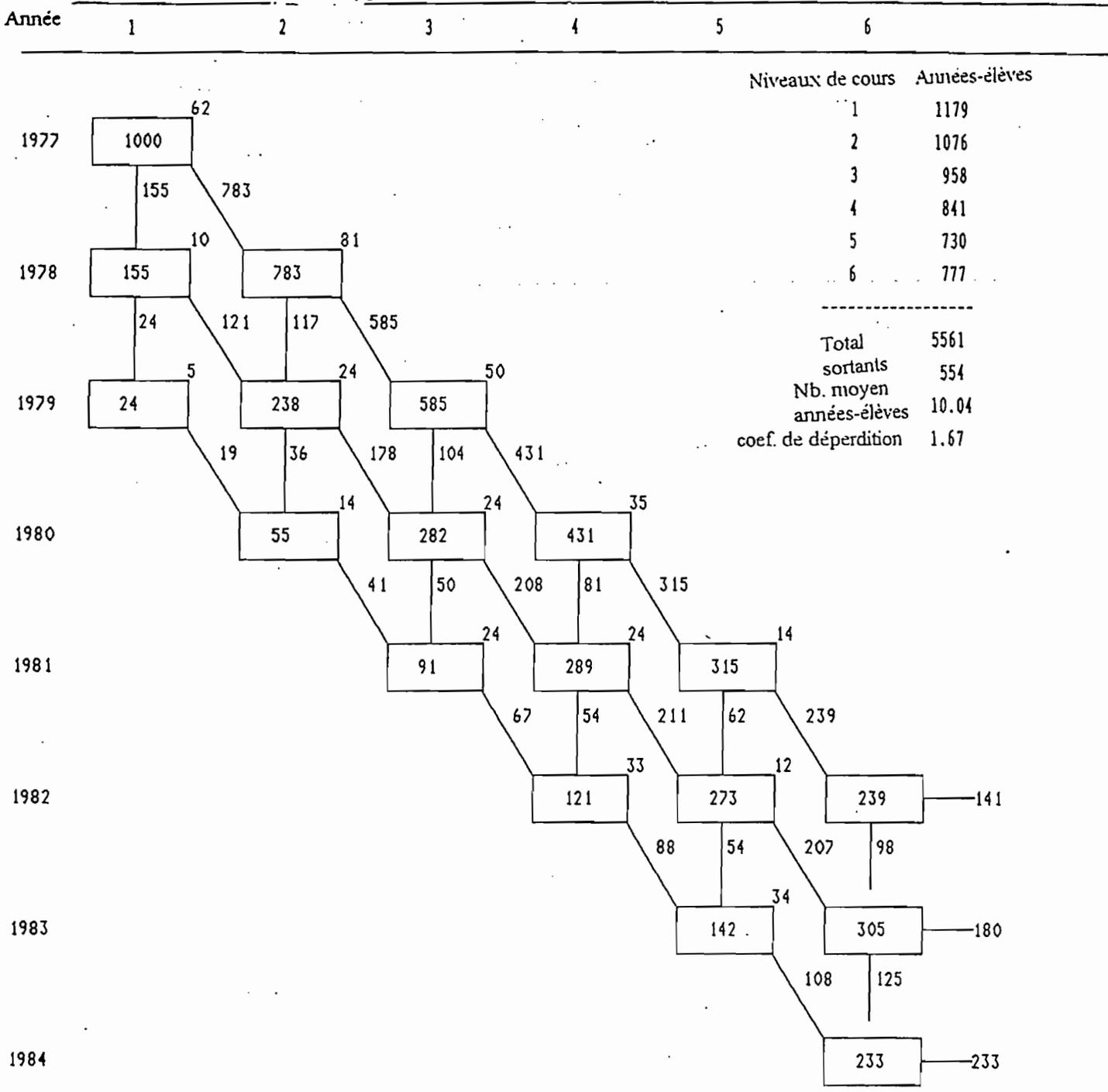
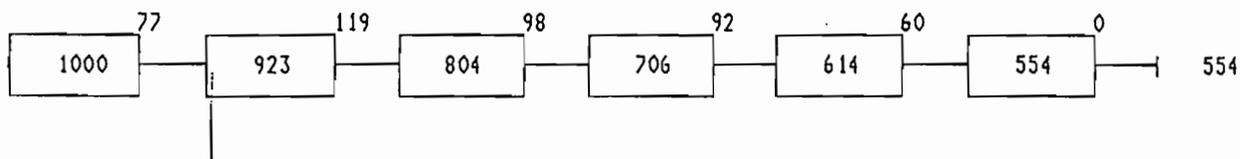


Fig n° 21

Source des données: service des statistiques de l'UNESCO
Diagramme construit à partir de Edstats (UNESCO)



Evolution de la cohorte



Source des données: service des statistiques de l'UNESCO
 Diagramme construit à partir de Edstats (UNESCO)

En examinant le rendement au CEPE et à l'entrée en 6ème de 1982 à 1984, on constate que compte tenu des déperditions qui interviennent au niveau des cours intermédiaires, seuls 26% des inscrits en 1977 participaient, dans le délai requis des six ans de scolarité, aux examens du CEPE et de l'entrée en sixième. Toutefois, au niveau de ces écoliers, un véritable "*malthusianisme scolaire*" leur a été imposé, car sur les 263 écoliers qui accédaient au CM2 sans un retard scolaire, 91 réussissaient au CEPE et 29 à l'Entrée en sixième¹¹; A la session de 1983, 115 élèves réussissaient au Certificat et 33 entraient en classe de 6ème mais avec au moins un an de retard; enfin avec deux ans de retard, 96 obtenaient le CEPE et 24 passaient au secondaire. Au total, c'est seulement 302 écoliers qui quittaient l'enseignement primaire nantis du CEPE, pendant que 86 accédaient à la 6ème des lycées et collèges publics.

A la lumière de ces résultats, on pourrait nuancer l'efficacité du système, de la période allant de 1975 à 83. En effet, en tenant compte des deux ans de retard scolaire autorisés, le système avait plus d'écoliers qui atteignaient le CM2 comparativement à ceux des précédentes années; par contre, en mettant en parallèle les cohortes de 1970 et 1977, il ressort que la première est plus performante que la seconde car 67% des élèves qui étaient arrivés au CM2 avaient réussi au CEPE, contre 52%. Il en est de même pour l'entrée en sixième avec respectivement 19 et 15% des inscrits du CM2. Ainsi, on constate que parmi la cohorte de 1977, les *élèves qui sont parvenus au CM2 mais qui n'ont pas obtenu le Certificat* étaient relativement plus nombreux que ceux de 1970, même si sur l'ensemble des effectifs de base, chaque cohorte a produit le même nombre d'écoliers sans certificats (700).

Donc, en comparant le rendement scolaire de ces deux promotions, il ressort que si la rétention scolaire était de plus en plus appréciable au fil des années, les examens de fin de cycle devenaient de véritables goulets d'étranglement pour les enfants qui atteignaient le CM2. Face à cette situation où il y a plus de rétention pour l'ensemble du système, mais moins de succès aux examens pour les parvenus du CM2, on peut déduire

¹¹ Pour évaluer les résultats au CEPE et à l'entrée en 6ème, nous avons appliqué respectivement les taux de succès à ces examens pour les sessions allant de 1982 à 1984. Ainsi pour la session de 1982, le taux de succès au CEPE et à l'entrée en 6ème étaient respectivement de 34.6% et 11,2%; en 1983 ils étaient de 36.2 et 10.6%; en 1984 c'était 41.6 et 10.4%.

que les autorités avaient une certaine volonté d'*alphabétiser complètement*¹² plus d'écoliers jusqu'au CM2, mais continuait de limiter leur nombre au CEPE et à l'entrée au secondaire. Ce qui révélait un caractère *élitiste* de l'école burkinabé qui profitait plus aux enfants des catégories sociales aisées qu'à ceux des couches sociales pauvres. A la suite de toutes ces observations, analysons les différences de temps utilisés pour produire un élève du CM2 ou un diplômé du primaire en fonction ou non de son appartenance sexuelle.

4.2.4.2 Quel temps fallait-il en 1975-83, pour un "*produit semi-fini*"¹³ du primaire burkinabé?

En étudiant le temps moyen mis pour faire parvenir un écolier au CM2, le diagramme de flux scolaires portant sur l'ensemble des écoliers, sans distinction de sexe, révèle que 5537 années ont été utilisées pour que 571 élèves atteignent le CM2. Ce qui donne 9.7 années-élèves, soit pratiquement plus d'une année de gagnée comparativement au temps moyen utilisé pour les mêmes écoliers de la promotion de 1970. Il va s'en dire qu'avec une telle baisse, le coefficient de déperdition qui mesure le temps excédentaire n'était plus que de 1.62; ce qui, néanmoins, signifie qu'il fallait toujours plus de 60 % du temps normal requis pour former un écolier jusqu'au CM2.

Quant à la durée moyenne utilisée pour obtenir un certifié, elle était de plus de 18 années-élèves. Ce qui suppose que le certifié coûtait de plus en plus cher à l'Etat et aux collectivités locales. Surtout que, ce diplôme demeurait l'indicateur le plus concret de la rentabilité scolaire aux yeux de bon nombre d'écoliers et de parents d'élèves; car c'est en fait le diplôme qui, à l'époque, permettait à ses possesseurs d'espérer au moins une place à la fonction publique.

Si l'on s'intéresse au temps moyen consommé par un élève selon le sexe, on observe à partir des diagrammes de flux, ci-contre, que la formation d'une fille du CM2 nécessitait plus de temps que le garçon. En effet 554 filles atteignaient le CM2 en utilisant 5561 années alors que 5523 années ont été utiles à 580 garçons pour parvenir au même cours. Ainsi, chaque fille atteint le CM2 avait une durée moyenne de formation de 10.04

¹² Au sens de donner une aptitude à lire et à écrire.

¹³ Qui arrive au CM2 ou qui, tout au plus, possède le Certificat.

années contre 9.52 année aux garçons. La différence en absolu du temps de formation paraît peu importante; mais relativement, il ressort que les garçons avaient utilisé moins de temps excédentaire que les filles car pour les uns le surplus du temps normal était de 59% tandis qu'il était de 67% pour les autres. Avec ces indicateurs, on constate que les filles connaissaient plus de déperditions scolaires que les garçons. Il est possible que l'échec scolaire au primaire soit plus élevé chez les filles que les garçons pour des raisons plutôt sociologiques qu'intellectuelles. En effet, contrairement à certains auteurs (DAMIBA, 1978), qui avancent des raisons de forte émotion chez les filles pour expliquer leurs taux médiocres de réussite scolaire, il importe de rechercher les origines des revers scolaires chez celles-ci dans des déterminants culturels; étant donné que sur presque l'ensemble du pays, le rôle assigné à la fille tend à la confiner à un apprentissage de sa future tâche de mère ou de femme au foyer. C'est ainsi que la fille scolarisée doit avant ou après les cours, participer aux travaux ménagers et domestiques. C'est elle qui doit laver les plats après les repas, puiser de l'eau au puits pour la cuisson, la lessive et le linge, tenir la concession familiale propre au coucher et au lever du soleil; par conséquent, elle est très dépassée par ces différentes tâches, au bout desquelles il lui devient très difficile de concilier cet apprentissage de son rôle de femme traditionnelle à celui de la femme qui cherche à acquérir une connaissance scolaire. En fait la société, surtout rurale, dresse quelques entraves sociologiques qui ne sont pas souvent favorables à la scolarité de la fille. Ce qui se ressent alors sur les résultats scolaires de celle-ci. De ce fait Il est très simpliste d'interpréter l'échec scolaire féminin comme uniquement l'effet d'*une forte émotion chez les filles pendant les examens*¹⁴.

En définitive, si les observations nous amènent à dire que l'échec scolaire féminin tient à des barrières sociologiques, il n'en demeure pas moins que pour l'ensemble des écoliers, cela relevait bien plus de la limite d'accueil des infrastructures scolaires. Ce qui démontre que plus le temps passait, plus la sélection devenait rigoureuse, comme l'atteste le tableau suivant qui porte sur les résultats aux examens de fin de cycle allant de 1976 à 1982.

¹⁴ A. DAMIBA les inégalités éducatives en Haute-Volta, doc. de l'IIPE, Paris Oct. 1978.

Tableau n°30
Evolution des résultats aux examens de fin de cycle primaire au Burkina de 1976 à 1982

Année	CEPE			Entrée en 6ème		
	Candidats	Admis	% de réussite	Candidats	Admis	% de réussite
1976	15166	7686	50,68%	10028	1559	15,55%
1977	17529	8463	48,28%	12383	1532	12,37%
1978	19594	8381	42,77%	14367	1833	12,76%
1979	22872	9925	43,39%	15037	1827	12,15%
1980	23553	9322	39,58%	15951	1877	11,77%
1981	27230	12290	45,13%	16873	1859	11,02%
1982	27461	9510	34,63%	19096	2145	11,23%

Source: ministère de l'Education nationale de Haute-Volta

4.2.5 Les dépenses éducatives au Burkina

4.2.5.1 Le financement pour l'édification et l'entretien des écoles: une situation désespérante

L'examen du tableau suivant fait ressortir un effritement, dès 1969, du budget alloué à l'équipement. Cette situation ne s'améliore guère au fil du temps. Comme on peut le voir, les proportions de dépenses du personnel accaparaient quasiment tout le budget éducatif entre 1978 et 1982, au détriment des infrastructures.

Tableau n°31

Répartition du budget de l'enseignement primaire en milliers de francs courants de 1975 à 1982

Année	Budget du personnel	Budget d'équipement	Ensemble du budget	% du budget du personnel sur l'ensemble
1975	1 347 423	21196	1368619	98,5%
1976	1 747 254	32100	1779354	98,2%
1977	2 115 786	37000	2152786	98,3%
1978	2 233 697	----	2233697	100,0%
1979	2 367 709	20200	2387909	99,2%
1980	3 377 000	22200	3399200	99,3%
1981	3 325 720	37700	3363420	98,9%
1982	3 522 760	43000	3565760	98,8%

Source ministère de l'Education nationale de Haute-Volta

En effet, avec moins de 2% des dépenses de l'éducation qui étaient consacrées à l'entretien et à l'édification des bâtiments scolaires, il était très difficile à l'enseignement primaire burkinabé de se doter d'un nombre suffisant de

nouvelles classes pour faciliter l'expansion de la scolarisation. Cette situation amène, en 1980, le ministre de l'éducation à déclarer que si cette année encore l'enseignement primaire se heurte au problème de la surcharge des classes, c'est que 40% des nouvelles classes prévues n'ont pas pu s'ouvrir, pour différentes raisons principalement financières; partant il promettait que les dépenses pour l'équipement scolaire allaient s'accroître; néanmoins, il lançait un appel aux collectivités locales pour qu'elles s'engagent aussi dans les programmes de constructions scolaires... En dépit de ce discours officiel plein de promesses, les dépenses permettant effectivement l'ouverture de nouvelles classes ne connurent point d'améliorations. Tout au contraire le déséquilibre entre les dépenses du personnel et celles concernant l'équipement s'est maintenu. Il est possible que cela soit l'effet de la récession économique, mais on peut tout de même supposer qu' un tel fait tenait, jusque là, à une logique des pouvoirs burkinabé de satisfaire les enseignants, afin d'éviter des mouvements de crise sociale généralement générés (comme en 1966) par les enseignants qui étaient les mieux organisés sur le plan syndical, et les plus nombreux de la fonction publique. C'est ainsi que, les infrastructures scolaires étaient constamment *sacrifiées* au profit du salaire des maîtres. Cette situation entraîna l'Etat à s'orienter vers les communautés locales et les ménages pour leur confier l'édification et l'entretien des bâtiments scolaires. Une telle stratégie gouvernementale rejoignait la conclusion faite par F. Orivel, un expert de l'IREDU, qui écrit que: *"le gouvernement continue à financer les salaires des enseignants et que les communautés villageoises continuent de construire leurs écoles dans une technologie locale. Il ne serait pas opportun, dit-il, de financer avec un prêt extérieur, la construction des nouvelles écoles primaires rurales...De plus, une telle démarche donnerait le coup de grâce aux initiatives locales promptes à considérer que tout service doit être gratuitement fourni par l'Etat. L'intervention la plus judicieuse, dans le cadre d'un prêt serait d'offrir une subvention forfaitaire aux villages qui se proposeraient de construire une école, destinée essentiellement à l'achat des matériaux... La participation des familles pourrait être davantage sollicitée pour le financement des coûts de fonctionnement, des écoles, entretien, matériel, fournitures, une cotisation annuelle de 1000 à 2000 f cfa permettrait*

*d'améliorer les conditions. Cette contribution pourrait être légèrement supérieure en ville (2000 à 4000f cfa) pour compenser le fait que les familles ne participent pas à la construction des bâtiments scolaires et une partie des sommes collectées pourrait être affectée à l'édification de nouvelles classes"*¹⁵. Cette démarche visait en conséquence à désengager entièrement l'Etat au niveau des dépenses concernant les équipements scolaires, impliquant que les ménages prennent de plus en plus en charge la scolarisation des enfants; ce qui évidemment augmentait le coût éducatif d'un écolier.

4.2.5.2 Le coût éducatif d'un élève dans les années 1980

Pour évaluer le coût financier que représente l'éducation d'un élève afin que cela ait plus ou moins signification, il convient de se poser quelques questions: faut-il évaluer le coût éducatif de l'écolier en fonction du cours fréquenté, ou convient-il de mesurer le coût moyen que nécessite la formation complète d'un écolier. Faut-il évaluer ce poids financier à partir des indications officielles ou seulement faut-il tenir compte des prix de fournitures scolaires qui varient sensiblement du simple au triple et ce, d'une localité à une autre? Toutes ces questions montrent la relativité de l'évaluation du poids financier de l'écolier, qui dans tous les cas restera inférieur ou un peu éloigné de la réalité. Toutefois, dans cette étude nous évaluons grosso-modo et à titre indicatif le coût moyen que nécessite la formation complète d'un écolier, c'est-à-dire, de celui qui parvient au CM2. Cette estimation se base sur le coût unitaire annuel de fonctionnement d'un élève établi à partir du rapport entre le budget alloué aux émoluments des enseignants et l'effectif de la population scolaire d'une année donnée. Aussi, nous avons additionné à cela une estimation des dépenses moyennes des ménages, pour ce qui concerne l'achat de fournitures scolaires d'un élève du primaire¹⁶. Pour évaluer le coût global moyen, les années-élèves servent de multiplicateur. Enfin, soulignons encore que cette estimation du coût unitaire n'a qu'une valeur indicatrice permettant d'apprécier les efforts financiers de l'Etat et des ménages.

En 1980, le coût unitaire de fonctionnement d'un élève était estimé par le ministère de l'éducation nationale à 13 000 f cfa. Grossièrement, c'est ce que l'Etat payait

¹⁵ F. François: *Coûts et financements des services éducatifs en Haute Volta*, Paris, 1982, pp 32.33.

¹⁶ Cf.: annexe sur les prix de fournitures scolaires par cours.

pour l'apprentissage scolaire d'un élève du primaire. A ce coût de fonctionnement, les ménages dépensaient en moyenne 7800 f pour les fournitures scolaires (cahiers, bic, manuels scolaires) d'un inscrit au primaire. Ainsi, annuellement un élève burkinabé coûtait environ 20800 f cfa en moyenne à sa famille et à l'Etat . En utilisant cette estimation pour évaluer le coût global moyen d'un élève qui atteint le CM2, on arrive en fonction des différents postulats aux résultats suivants.

En supposant qu'un enfant accomplisse un parcours scolaire sans redoublement, il coûterait 124 800 f ($20\ 800 \times 6$) à l'Etat et à ses parents. Cependant si l'on tient compte du temps moyen de formation exprimé en années-élèves qui, pour cette promotion, est de 9.7, alors l'écolier qui parvient au CM2 coûtait 201760 f. Quant à l'élève certifié, il valait en moyenne 374 400 f cfa (20800×10), avec une variance entre un certifié de sexe masculin et celle de sexe féminin. Par conséquent, la première remarque qui se dégage est que les déperditions scolaires, qui découlent bien souvent de la sélection volontaire imposée par l'Etat pour gérer l'école, sont des facteurs qui accroissent énormément le coût éducatif d'un élève. Quant aux parents ils dépensaient environ 46800 f pour que leur enfant parvienne au CM2 si celui-ci n'avait jamais redoublé. Mais lorsqu'un retard intervenait dans le parcours scolaire de l'enfant, le coût éducatif en subissait l'effet. Le renvoi d'un enfant hors des structures scolaires de l'Etat augmentait le coût d'un écolier pour les ménages qui inscrivaient l'enfant dans un privé; d'autant plus qu'il fallait s'acquitter des droits d'inscriptions qui étaient en moyenne de 7.500 f annuellement.

En période de conjoncture économique, il est fort possible que certains enfants n'ont pu être inscrits - ou n'ont pu continuer leur cursus scolaire - à cause des dépenses qui incombaient directement aux parents, à travers les fournitures scolaires et les frais de scolarité, surtout qu'à l'époque, l'Etat n'apportait aucune aide aux élèves, quelle que soit leurs origines sociales. Il n'est donc pas à écarter que plusieurs écoliers aient cessé de fréquenter, car ne disposant pas du matériel didactique et scolaire requis. Un inspecteur nous relatait qu'à Ouagadougou, il lui arrivait de constater que plus du 3/4 des élèves n'ont souvent pas tout le matériel scolaire demandé. Parmi ceux-ci, certains étaient, selon lui, *complètement démunis vu qu'ils n'avaient pas d'écritaires, de cahiers ou de stylos,*

etc. Dès lors qu'on convoquait les parents, ceux-ci promettaient *d'arranger la situation* sans réellement le faire, car souvent ce sont des *indigents* pour lesquels certaines priorités familiales s'imposaient avant celles de l'école. De telles illustrations se rencontrent dans presque toutes les écoles du pays. Ainsi, en faisant un parallèle avec la pensée malthusienne, on déduit que l'école burkinabé, en plus de sa sélection scolaire imposée connaissait sa "*sélection naturelle*"; puisque tout parent qui ne parvenait pas à doter son enfant des fournitures scolaires le conduisait de soi à l'exclusion ou à l'abandon. De ce fait, "*il ne s'agissait pas seulement de scolariser son enfant mais fallait-il en plus être apte à lui fournir quelques outils scolaires et didactiques*", comme le déclarait cet inspecteur.

Pour conclure, on retiendra que de 1975 à 1983, l'école burkinabé a subi de plein fouet les effets de la crise économique, faisant de sorte que la dotation du système de nouvelles classes, n'a pu accompagner la demande scolaire des populations. Celle-ci s'est pourtant manifestée de manière soutenue entraînant, de fait, une dégradation des conditions scolaires à travers le surnombre par classe et par enseignant. Car généralement, les classes qui étaient construites pour contenir en moyenne 40 à 50 élèves en recevaient deux à trois fois de tels nombres; le cap était alors très dépassé aggravant non seulement la précarité matérielle des installations scolaires, mais en plus agissait sur le travail des maîtres et des élèves. Quant aux maîtres, par exemple, il leur était difficile d'enseigner normalement dans des classes pléthoriques; par conséquent, les programmes scolaires ont été généralement effleurés ou partiellement abordés, diminuant de ce fait l'efficacité ou le rendement scolaire au fil des années.

C'est au moment de toutes ces difficultés économiques et sociales, qu'apparaît, à la tête de l'Etat, le régime du Conseil National de la Révolution (CNR) dirigé par T. Sankara. Ce régime se fixait pour but de *tout transformer*. Partant de cela, comment l'enseignement primaire a-t-il fonctionné sous le régime révolutionnaire? Une question à laquelle nous tenterons d'apporter quelques réponses à travers une analyse de ce qui a été observé sur l'école en cette période.

4.3 L'école sous le régime du Conseil National de la Révolution.

4.3.1 L'école burkinabé: "un instrument au service de la Révolution"

Le 4 Août 1983, un groupe de jeunes officiers entreprenait un coup d'état militaire qui conduit à l'instauration d'un régime aux idéologies "nationalistes" et marxistes. Ce pouvoir qui, à ses débuts, connut une adhésion forte de la jeunesse se fixait pour objectif de transformer la société burkinabé, car selon lui, le bilan des 23 années d'indépendance était négatif. Ainsi, les responsables du Conseil National de la Révolution (CNR) affirmaient que *rien de positif* n'avait été entrepris au pays, depuis 1960. Lors de son discours d'orientation politique (DOP), le 2 octobre 1983, T. Sankara trouvait que : *"lourd et pesant est l'héritage que nous lèguent 23 années d'exploitation et de domination impérialistes. Dure et ardue sera alors notre tâche d'édification d'une société nouvelle, d'une société débarrassée de tous les maux qui maintiennent notre pays dans une situation de pauvreté et d'arriération économique et culturelle"*. Tout était donc à refaire ou à réorienter afin de fonder *"une société nouvelle débarrassée de toutes les tares"*. Pour cela, la transformation des hommes et de leurs mentalités était tout un programme car *"la Révolution d'Août ne vise pas à instaurer un régime de plus en Haute-Volta. Elle vient en rupture avec tous les régimes connus jusqu'à présent. Elle a pour objectif final l'édification d'une société voltaïque nouvelle, au sein de laquelle le citoyen voltaïque animé d'une conscience révolutionnaire sera l'artisan de son propre bonheur...Pour ce faire (...), un bouleversement total et profond qui n'épargnera aucun domaine, aucun secteur de l'activité économique, sociale et culturelle sera engagé."* (T. SANKARA, 2 oct. 1983). Ainsi, la "couleur du changement" était annoncée, avec la scolarisation pour instrument principal. Dès lors, pour les gouvernants, l'école burkinabé est *"un outil au service de la Révolution"*; c'est pourquoi, ils annonçaient de faire de sorte que le contenu des enseignements *"qui sera dispensé dans la nouvelle école puisse inculquer à chacun une idéologie, une personnalité voltaïque qui débarrasse l'individu de tout mimétisme"*.

La période révolutionnaire fut un des moments où l'école a été au centre de la vie politique et culturelle du Burkina. Selon toute logique du pouvoir, la transformation de la

société burkinabé commençait par la réorganisation de cette institution qui aurait contribué à stratifier la population du pays en deux principaux camps, dont celui des *exploiteurs* (intellectuels, bureaucrates agents de l'Administration, bref tous ceux qui doivent leur statut social au fait qu'ils ont été à l'école) et celui des *exploités* (paysans, ouvriers, artisans etc. et, qui tous dans leur ensemble ne sont pas instruits). L'école considérée comme telle devait subir d'importantes opérations qui la conduisirent à des résultats à demi-teinte. Globalement, c'est au cours de cette période, que l'on a assisté à :

1. des édifications tout azimut de bâtiments scolaires ne présentant aucune norme de sécurité et de confort;
2. une amélioration sensible des taux de scolarisation;
3. un licenciement en masse d'enseignants pour fait de grève en mars 1984;
4. un plafonnement des droits d'inscriptions à 10 000 f dans toutes les écoles primaires privées, etc..

4.3.2 Les infrastructures scolaires sous le CNR: "à chaque village son école"

Les premières actions éducatives du CNR consistèrent à mobiliser les populations pour la construction de bâtiments scolaires. C'est ainsi que tout village qui souhaitait avoir une école devait s'organiser pour présenter aux autorités un cadre ou un bâtiment qui peut servir à cela. A l'époque, structurées en Comité de Défense de la Révolution (CDR)¹⁷, les populations allaient s'investir physiquement et, quelques fois, financièrement pour se doter d'écoles construites la plupart du temps avec des matériaux précaires, tels que la paille ou le banco. Qu'importait la qualité matérielle de ces bâtiments, l'important était de bâtir des cadres qui servent de lieu d'enseignement permettant aux enfants en âge d'aller à l'école d'être effectivement inscrits: tel était le leitmotiv et la philosophie des gouvernants. De 1985 à 1987, on observe ainsi une évolution ostentatoire du nombre d'écoles et de classes dans le public contrairement au privé.

¹⁷ Les CDR étaient des structures d'encadrement politique ayant pour objectif d'initier et de participer aux travaux d'intérêts communs et surtout de défendre militairement la Révolution en s'attaquant à ceux que l'on considérait comme des réactionnaires; en fait, les CDR étaient des milices politiques du régime.

Tableau n°32
Evolution des infrastructures scolaires par année et par secteur sous la révolution

Année	Ecoles publiques		Ecoles privées		Salles de classes dans le public		Salles de classes dans le privé	
	Nombre	Accroissement	Nombre.	Accroissement	Nombre	Accroissement	Nombre	Accroissement
1983	1211		95		3898		467	
1984	1435	18,50%	102	7,37%	4460	14,42%	504	7,92%
1985	1651	15,05%	107	4,90%	5002	12,15%	482	-4,32%
1986	1902	15,20%	56	-47,66%	5703	14,01%	543	12,66%
1987	1995	4,89%	56	0,00%	6189	8,52%	543	0,00%

Source: service des statistiques scolaires du MEAM

En effet, en examinant le tableau, on aperçoit qu'en l'espace de quatre ans, le nombre d'écoles du secteur public avait augmenté de 65%, vu que de 1211 établissements en 1983, on en comptait quatre ans plus tard 1995. Dans le même temps, le nombre de classes de ce secteur public évoluait de 3898 à 6189, soit une augmentation de 59%. Si l'on estime les taux moyens d'accroissement de ces infrastructures, ils étaient respectivement de 13.3 et de 12.3%. On peut même noter que le nombre d'écoles s'est accru, durant les trois premières années du pouvoir, de 18 à 15%; de tels taux n'avaient jamais été observés après l'indépendance. Il en était de même pour la croissance des classes qui était, à la même époque, de 12 à 14%. Il y avait un essor important de l'offre administrative des infrastructures scolaires, contrairement au privé qui lui connaissait une baisse du nombre de ses écoles. Ceci était dû en partie à la mesure gouvernementale de fixer les droits de scolarité à 10 000f. Ce qui, sans doute, ne rencontrait pas l'assentiment de plusieurs fondateurs de ces écoles qui ont simplement fermé car de 107 écoles en 1985, on en recensait plus que 56 en 1986. Mais, l'offre scolaire publique étant importante, celle-ci permettait d'accroître globalement la capacité d'accueil scolaire du pays et, partant d'améliorer la carte scolaire. Par exemple en mesurant la couverture scolaire à travers les distances moyennes qui séparaient les écoles de la résidence des enfants¹⁸, on constate que celles-ci qui étaient assez considérables avant la révolution, connaissaient en 1987, une diminution sensible pour la plupart des provinces. Le tableau

¹⁸ Cette distance se mesure à travers le rayon d'action qui s'obtient par la formule suivante:

$$\sqrt{\frac{\text{Superficie}}{\text{Nb. d'écoles} \times 3.14}}$$

suisant présente l'évolution des distances moyennes entre 1983 et 1987.

Tableau n°33. Evolution de la couverture scolaire au Burkina entre 1983 et 1987

Province	Superficie	Rentrée scolaire 1983		Rentrée scolaire 1987	
		Nb. écoles	distance	Nb. écoles	distance
Bam	4017	17	9	38	6
Bazèga	5513	50	6	79	5
Bougouriba	7087	35	8	65	6
Boulgou	9033	59	7	104	5
Boulkiemdé	4138	65	5	119	3
Comoé	16293	45	11	70	9
Ganzourgou	4087	20	8	39	6
Gnagna	8600	15	14	44	8
Gourma	25313	26	18	50	13
Houet	15672	111	7	175	5
Kadiogo	1169	105	2	150	2
KénéDougou	8307	34	9	45	8
Kossi	17177	27	14	60	10
Kouritenga	1627	22	5	54	3
Mouhoun	10442	51	8	81	6
Nahouri	3843	18	8	22	7
Namentenga	7755	19	11	27	10
Oubritenga	4693	44	6	95	4
Oudalan	10046	7	21	11	17
Passoré	4078	42	6	74	4
Poni	10361	45	9	81	6
Sanguié	5165	46	6	68	5
Sanmatenga	9213	47	8	90	6
Séno	13473	12	19	19	15
Sissili	13736	42	10	70	8
Soum	13350	15	17	35	11
Sourou	9487	47	8	86	6
Tapoa	14780	13	19	39	11
Yatenga	12292	73	7	184	5
Zoundwéogo	3453	23	7	34	6
Ensemble	274200	1175	9	2108	6

Source des données: IGB et MEBAM

Le constat, qui se dégage du tableau, est que pour l'ensemble du pays la distance moyenne qui sépare la résidence des enfants de l'école est passée de 9 km à 6; le trajet moyen entre deux écoles a été ainsi écourté du tiers. Cette diminution de la distance concerne toutes les circonscriptions administratives. Toutefois certaines provinces avaient toujours des distances moyennes entre écoles qui demeuraient, pour les écoliers, de véritables parcours de combattants: c'est le cas du Gourma, de la Tapoa, du Séno, du Soum et de l'Oudalan où les élèves parcouraient en moyenne 11 à 17 km, entre leur résidence et l'école la plus proche. Pourtant, il est indéniable que des efforts ont été accomplis pour doter ces provinces d'écoles, au regard de leur augmentation entre 1983

et 1987; le Gourma, la Tapoa et le Soum avaient de ce fait doublé voire triplé leur capacité d'accueil scolaire tandis que le Séno et l'Oudalan les augmentaient d'un peu plus de la moitié. Certes, cela ne doit pas cacher la disparité criante qui continuait d'exister entre provinces où les parcours moyens variaient de 2 km dans le Kadiogo et de 17 km dans l'Oudalan ¹⁹. A la lumière de ces distances moyennes entre deux écoles, on constate que celles-ci étaient tout au plus de 4 km dans certaines unités administratives comme le Kadiogo, le Bulkiemdé, le Kouritenga et l'Oubritenga. Ce qui laisse voir une forte concentration des écoles dans ces entités. Néanmoins, le CNR ayant sensiblement accru la couverture scolaire des différentes provinces, on a pu assister à une progression intéressante de la fréquentation scolaire.

4.3.2.1 L'impact de l'offre scolaire sur l'évolution de la population scolaire

Avec l'augmentation de l'offre scolaire, le nombre d'enfants scolarisés s'est accru spectaculairement entre 1983 et 1987. En effet, de 276732 élèves en 1983, la population scolaire passait à 411907 en 1987. Durant les quatre années de révolution, le taux moyen de croissance de la population scolaire était de 10,45% .

Tableau n°34. Evolution de la population scolaire par secteur, sous la révolution

Année	Secteur public		Secteur privé		Ensemble du pays	
	Effectif des élèves	Tx. de croissance	Effectif des élèves	Tx. de croissance	Effectif des élèves	Tx. de croissance
1983	253927		22805		276732	
1984	287545	13,2%	25975	13,9%	313520	13,3%
1985	321134	11,7%	30673	18,1%	351807	12,2%
1986	354976	10,5%	35438	15,5%	390414	11,0%
1987	372409	4,9%	39498	11,5%	411907	5,5%
Tx moyen de croissance		10%		14,72%		10,45%

Source des données: Direction des Etudes et de la Planification du MEBAM

On peut encore remarquer, que ce sont les années où le Burkina a connu les meilleurs taux d'accroissements annuels de ses effectifs scolaires. C'est ainsi qu'ils sont de 10% pour le public et de 14.72% pour le privé. Le fondement de la croissance des effectifs scolaires, selon les secteurs public et privé, résulte principalement de l'offre

¹⁹ Même si l'on observe que la politique du CNR s'est prioritairement orientée vers les zones qui avaient une mauvaise couverture scolaire; car on peut noter que le Kadiogo n' a pratiquement pas vu sa couverture scolaire changer entre 1983 et 1987 vu que la trajet moyen était globalement de 2 km.

scolaire publique et du fait que les frais de scolarité avaient été plafonnés à 10 000 f cfa dans le privé. Il faut noter, par exemple, que la croissance de la capacité d'accueil scolaire du public a non seulement contribué à recruter plus d'enfants en âge d'aller à l'école mais surtout a aidé à freiner les surcharges numériques par classe. C'est ainsi que le nombre moyen d'élèves par classe est resté stable de 1983 à 1985 où il était de 63 élèves; puis de 1986 à 87, cette moyenne allait décroître de deux points pour n'être que de 61 élèves par classe. Il est évident que ce ratio par classe qui baisse n'est pas une diminution de la demande scolaire mais plutôt révèle que l'offre a accompagné celle-ci (la demande) de manière satisfaisante. Ce qui d'ailleurs permit au pays d'élever fortement son taux de scolarisation de 18,59% à 26,78. Ainsi, en l'espace de quatre ans, cet indicateur augmentait de huit points, alors qu'il évoluait timidement les années précédentes de telle sorte qu'il avait fallu 17 ans (de 1965 à 1982) pour que ce taux passe de 10 à 18%; dès lors le Burkina parvenait à scolariser plus du quart des enfants concernés par l'école. Nonobstant cette évolution de la scolarisation, il y avait encore près de 74% des enfants scolarisables qui ne bénéficiaient toujours pas d'instruction scolaire. En outre, il importe de se demander si cette évolution sensible allait durer ou se maintenir les années suivantes, compte tenu de la qualité même des infrastructures qui, rappelons le, étaient généralement construites sur la base de matériaux précaires. Car, au regard de la situation matérielle de plusieurs de ces écoles, que les populations elles-mêmes désignaient non sans préjugés d' "*écoles de Sankara*", il y a fort à parier que bon nombre allait fermer, si rien n'était entrepris pour en faire d'elles des installations définitives. Autrement, cela pourrait entamer la capacité d'accueil scolaire et ramener de ce fait, la croissance scolaire à de faibles niveaux. Cette hypothèse est vraisemblable, si l'on suppose que sous le CNR, toutes les classes édifiées n'ont pu fonctionner, à cause de leur précarité matérielle qui ne garantissait pas la sécurité aux écoliers.

Tableau n°35. Situation par province des classes du secteur public en 1987

Province	nombre de classes construites	nombre de classes ouvertes	% de classes ouvertes
Bam	135	102	76%
Bazèga	257	212	82%
Bougouriba	212	145	68%
Boulgou	357	303	85%
Boulkiemdé	351	304	87%
Comoé	256	224	88%
Ganzourgou	116	106	91%
Gnagna	104	54	52%
Gourma	143	115	80%
Houet	630	550	87%
Kadiogo	508	473	93%
KénéDougou	143	121	85%
Kossi	188	140	74%
Kouritenga	194	157	81%
Mouhoun	289	242	84%
Nahouri	88	69	78%
Namentenga	80	59	74%
Oubritenga	304	209	69%
Oudalan	34	26	76%
Passoré	225	169	75%
Poni	229	118	52%
Sanguié	228	158	69%
Sanmatenga	254	207	81%
Séno	70	44	63%
Sissili	194	109	56%
Soum	81	61	75%
Sourou	299	215	72%
Tapoa	97	37	38%
Yatenga	570	345	61%
Zoundwéogo	104	95	91%
Ensemble	6740	5169	77%

Source: services des statistiques scolaires du MEBAM

Il se dégage du tableau, que le pourcentage de classes ouvertes par rapport à celles qui étaient construites était de 77% pour l'ensemble. Ce qui signifie que sur 10 classes construites, au moins 2 ne fonctionnaient pas. Dans l'ensemble des provinces, le taux de fonctionnalité allait de 38% dans la Tapoa à 93% dans le Kadiogo. Cependant, il existait de véritables écarts entre les unités administratives, car dans certaines provinces comme le Poni et la Gnagna, il n'y avait seulement que la moitié sur 10 classes qui était ouverte. La Tapoa, à l'Est, était la plus pénalisée de toutes, où moins de 4 classes sur 10 étaient ouvertes²⁰. Toutefois, la précarité matérielle de ces écoles suffit-elle à expliquer le

²⁰ Dans cette province où nous avons séjourné en 1993 pour les recherches de terrain, nous avons observé que les écoles qui avaient été hâtivement construites sous Sankara étaient fermées ou fonctionnaient au tiers plein car les parents ne voulaient pas, selon eux, risquer la vie de leurs enfants dans ces abris sommaires prêt à s'effondrer. D'ailleurs on peut voir en annexe quelques images des écoles de la Tapoa.

fait que bon nombre de classes n'étaient pas ouvertes? En fait n'y avait-il pas d'autres raisons? En interrogeant le ministre de l'époque, P. SOME, il nous déclarait que "*les populations ont été mobilisées pour bâtir des écoles sans que rien ne soit programmé financièrement pour les équiper en tables-bancs, en tableaux et même sans que le gouvernement ne dispose suffisamment d'enseignants pour toutes ces écoles*"²¹. Selon lui, en dépit de quelques solutions provisoires qui ont consisté à construire des banquettes et des tableaux de fortune, l'Etat eut d'énormes difficultés à faire fonctionner ces classes en raison de la pénurie d'enseignants.

4.3.3 Enseignants et encadrement scolaire sous la Révolution

4.3.3.1 Les enseignants révolutionnaires: seule l'Idéologie comptait.

"Courtisés et choyés" par tous les régimes qui se sont succédé jusqu'en août 1983, les enseignants allaient éprouver avec le CNR les plus grandes difficultés que son syndicat n'ait jamais connues, durant toute l'histoire post-coloniale du pays. En effet, les maîtres vécurent sous la révolution une relation tumultueuse avec le pouvoir. Ce qui allait conduire à un licenciement massif de plus de 2000 enseignants du primaire (plus de la moitié de l'ensemble)²². Aussitôt, ils étaient remplacés par des jeunes recrutés sur le volet que l'on désignait d'*enseignants révolutionnaires, sans aucune formation pédagogique, disposant quelque fois du simple certificat d'études primaires et dont le seul bagage qui leur permettait d'enseigner était de savoir chanter les louanges "révolutionnaires" du pouvoir*. On assistait ainsi à l'apparition d'un nouveau type d' "enseignant" dont les qualités professionnelles et intellectuelles étaient sans doute inférieures aux moniteurs qui avaient été exclus du système d'enseignement primaire. C'était là le début de la dévalorisation de la fonction enseignante; car il fallait désormais considérer plus de la

²¹ P.SOME fut ministre de l'éducation du CN.R. C'est sous lui que le projet de réforme de l'éducation a été entrepris. D'ailleurs son nom est intimement lié à l'évocation de cette réforme que d'aucuns appellent la "réforme Philippe SOME".

²² Dès son premier discours de rentrée scolaire de 1983/84, le ministre de l'éducation nationale faisait planer une menace sur les enseignants en déclarant que " parmi ceux-ci, un groupement de réactionnaires attardés et de contre révolutionnaires à la solde de la réaction nationale et internationale s'agit actuellement dans le vain espoir de renverser le pouvoir démocratique et populaire du CNR et de son président. il s'agit des responsables syndicaux du SNEAHV...L'avertissement lancé aux responsables syndicaux réactionnaires et contre révolutionnaires sera le dernier". Les enseignants du primaire et quelques uns du secondaire firent fi à cette menace et se mirent en grève du 20 au 21 mars 1984, pour obtenir la libération de deux de leurs dirigeants du SNEAHV arrêtés le 9 mars pour attitude "contre révolutionnaire". Cette grève était la première manifestation d'opposition au pouvoir depuis le coup d'Etat du 4 Août; ce qui illustrait le bras de fer engagé entre les enseignants et le gouvernement révolutionnaire. Dans cette opposition, le CNR décida alors de sanctionner tous ceux qui étaient allés en grève en les licenciant, considérant que leur grève était illégale et qu'elle avait pour but de déstabiliser le régime.

moitié des enseignants du primaire comme des animateurs politiques du pouvoir, chargés de dispenser un enseignement aux contenus plutôt idéologiques que scolaires. D'ailleurs, c'était bien l'objectif du régime qui déclarait qu' *"il n'est pas admissible que l'instituteur reste neutre à l'instar de son homologue d'autrefois (...) Tout projet de société entraîne nécessairement un projet d'éducation et, tout projet d'éducation est en même temps un projet de société (...) Celui qui s'engage dans le système éducatif est, en même temps, partie prenante du système social dont le développement est une gageure politique. Ainsi, vis-à-vis de l'Etat, l'instituteur est engagé politiquement"*²³. Il était clair pour le CNR, que l'engagement politique de l'enseignant était fixé: être *au côté du pouvoir et défendre son idéologie*. Les enseignants avec la création du Mouvement National des Pionniers dans toutes les écoles primaires du pays devaient ainsi assurer la formation idéologique des enfants dès leurs jeunes âges; car *"qui mieux que l'instituteur peut assurer cette formation politique auprès des enfants, si ce n'est "l'enseignant qui est le mieux placé pour jouer le rôle de sofa"*²⁴ comme le déclaraient les autorités.

Il faut ajouter qu'au-delà de cette transformation des enseignants en animateurs politiques, le CNR a adopté, face à la pénurie d'enseignants, la politique des enseignants du Service National Populaire généralement appelés *"enseignants snpistes"*. Ceux-ci étaient de jeunes "appelés" qui devaient accomplir leurs services civique et militaire pendant 12 mois. Régulièrement les *"snpistes"* étaient affectés dans les provinces pour tenir, toute l'année scolaire, les nouvelles classes; mais souvent, ces enseignants arrivaient à leur poste d'affectation avec des retards de deux à quatre mois après que la rentrée fut faite. Cela était préjudiciable à la formation des enfants des zones qui les recevaient, car avec de tels retards qui s'ajoutaient à leur manque d'expérience pédagogique, les élèves tenus par les *"snpistes"* connaissaient quasiment des années scolaires *"blanches"*.

Tous ces faits montrent comment la fonction enseignante, si prisée jusque là, perdait de son prestige pour devenir un "gagne pain" pour les jeunes en quête de travail. Ce qui naturellement était déterminant dans la faible motivation de ces enseignants

²³ "l'Instituteur sous la Révolution démocratique et Populaire" article paru dans la Revue ARC N°5 et signé par Jérôme. B. SANON, Inspecteur de l'enseignement du premier degré.

²⁴ Un sofa est un combattant ou un guerrier à la cause d'un individu, d'une société, d'une idéologie.

entraînant une détérioration de la qualité de l'enseignement. Une situation qui fut d'ailleurs reconnue par les responsables du CNR, car au cours de son appel en faveur de l'éducation à Gaoua, le président annonçait publiquement que parmi les causes de la baisse de la qualité de l'enseignement, on pouvait retenir entre autres " *la présence massive d'éléments non qualifiés, à défaut de dire franchement non désirés, que sont les enseignants révolutionnaires*"; il continuait en faisant observer, qu'il s'agit là " *d'une situation extrêmement grave qui préoccupait au plus haut point la direction politique du CNR et qui devait préoccuper tout militant de la Révolution démocratique et populaire...*" Sa conclusion fut que " *face à cette dégradation continue et dangereuse de notre enseignement dans son aspect le plus significatif, il faut qu'en révolutionnaires conséquents nous situons les responsabilités et assumions pleinement les nôtres*". Malgré cet aveu, le régime révolutionnaire avait désormais engagé l'école burkinabé sur la voie de la dégradation de son enseignement. Car un retour à un enseignement de qualité ne supposait-il pas la mise à l'écart de tous les enseignants révolutionnaires et " *snpistes*"? Ce qui mettrait le CNR dans une position délicate, car ce serait simplement une révélation d'un échec de toute sa politique sociale et idéologique qui était essentiellement basée sur l'enseignement primaire.

4.3.3.2 un encadrement scolaire médiocre

La pénurie d'enseignants entraîna également une aggravation de la dégradation du taux moyen d'encadrement dans l'enseignement primaire public. En observant le tableau suivant on remarque que sous le CNR, le taux d'encadrement a été le moins bon, comparativement à ce que nous avons déjà observé.

Tableau n°36

Nombre de maîtres et taux d'encadrement moyen par secteur public et privé de 1983 à 1987

Année	Enseignement Primaire public					Enseignement primaire privé		
	effectif de maîtres	effectif corrigé de maîtres*	nb élèves	Tx. encadrement	Tx encadrement corrigé	nb. maîtres	nb élèves	Tx encadrement
1983	4102	4102	253927	62	62	485	22805	47
1984	4895	4260	287545	59	67	520	25975	50
1985	5392	4690	321134	60	68	519	30673	59
1986	6017	5259	354976	59	67	553	35438	64
1987	6113	5320	372409	61	70	573	39498	69

Source des données: Service des statistiques scolaires du MEBAM

* Les effectifs corrigés des maîtres sont calculés sur la base que depuis la rentrée scolaire de 1984/85, les "snpistes" qui étaient engagés dans le corps enseignant augmentaient considérablement le nombre de maîtres. C'est ainsi qu'ils étaient respectivement de 1984 à 1987 au nombre de 635,702,758,793.

En effet, si à la rentrée scolaire de 1983/84, le taux d'encadrement sur l'ensemble du pays s'évaluait à un enseignant pour 62 élèves, il passait à 1 enseignant pour 67 élèves à la rentrée scolaire, suivant le licenciement des maîtres. Si l'on se réfère au taux moyen d'encadrement non corrigé, on peut observer que le pouvoir avait tenté par le recrutement des "snpistes" de maintenir le taux moyen d'encadrement à un niveau qui variait entre 59 et 61; ce qui évidemment laissait supposer qu'une amélioration de la tâche des enseignants était observable à cette époque; mais il n'en était rien, car si le pouvoir n'avait pas appelé 650 à 800 "snpistes" pour palier la pénurie des maîtres, le taux moyen d'encadrement était d'environ 67 à 68 élèves par maître et même qu'il atteignait 70. Quant au privé on remarque également la détérioration du niveau d'encadrement qui passe d'un maître pour 50 élèves en 1984 à un maître pour près de 60 élèves en 1985. Ce surnombre par enseignant dans le privé est en corrélation avec la mesure de plafonner à 10000 f cfa les droits d'inscriptions dans ces établissements. Dès lors, ces frais de scolarité qui étaient réajustés en fonction des revenus du grand nombre de burkinabé permettait à beaucoup de parents de s'orienter vers ces établissements pour scolariser leurs enfants. Ces écoles devenaient ainsi accessibles sur le plan financier, contrairement à

leur coût d'avant la mesure qui s'estimait à la moyenne de 20 à 35000 f; on va de ce fait assister à une véritable demande scolaire dans ces établissements, au regard du taux moyen d'encadrement qui était pratiquement au même niveau que celui du public. Mais il convient de souligner que le plafonnement des frais de scolarité a participé à freiner le recrutement des enseignants dans le privé; c'est ainsi qu'en 1985, l'année où la mesure a été appliquée, il y eut une régression numérique (non significative) des enseignants qui passaient de 520 à 519.

Mais que déduire à partir de ces indicateurs d'encadrement scolaire? Sinon que sous la révolution, la formation ou l'encadrement des enfants dans l'enseignement primaire a été des plus précaires. Certes, l'école sous la révolution n'avait pas les mêmes orientations ou les mêmes objectifs que dans les cas précédents, surtout si l'on considère que le CNR avait, dès ses débuts, affiché son intention de faire de celle-ci un *instrument qui serve à former des révolutionnaires*. De ce fait, la qualité d'encadrement pour le pouvoir se mesurait plus par la capacité que les enseignants avaient à transmettre des messages politiques et idéologiques aux écoliers. Un tel rôle, que les "révolutionnaires" assignaient à l'école, nous amène ainsi à nous intéresser à leur conception de l'efficacité ou du rendement scolaire.

4.3.3.3 le rendement scolaire sous la Révolution

Si l'efficacité de l'enseignement est appréciée par la capacité qu'offre celui-ci à produire plus de succès que d'échecs aux examens internes et finaux, il convient d'observer que cette productivité a été toujours conditionnée au Burkina par des barrières d'âges et par la limite des places scolaires. Ce qui imprimait à l'école burkinabé son caractère sélectif dominé par une inégalité entre les enfants d'origines sociales différentes. Ce faisant, il faut se demander si pour le régime révolutionnaire, de telles barrières étaient utiles, vu qu'il se fixait pour objectif de diminuer - ou d'éliminer - les inégalités que l'école avait contribué à générer ou à maintenir au sein de la société burkinabé. Aussi, posons-nous la question de savoir si le passage des enfants d'une classe inférieure à une classe supérieure devait encore faire l'objet de sélectivité? En plus, est-ce que l'entrée en 6ème était-elle toujours conditionnée aux critères l'âge et à un nombre limité de lauréats?

Pour le gouvernement révolutionnaire, *la rentabilité du système ne devait plus s'apprécier par une sélection à outrance mais par les fruits d'une formation complète de l'enfant...* Ainsi, Sankara déclarait que *"la qualité du niveau recherché ne saurait être le fait d'une forte sélection. Tout en combattant l'enseignement au rabais, nous combattons l'élitisme, solution de facilité et d'injustice qui nous ôterait le droit de nous dire serviteurs du peuple. Les sanctions que nous infligeront n'auront pas pour but de condamner les fautifs à ne plus pouvoir se rattraper ou s'éduquer. Ce seront des sanctions graduelles et éducatives pour permettre à chacun de mieux se pénétrer de ses devoirs dans la société et de saisir l'occasion pour se redresser* (T. SANKARA au cours de l'appel de Gaoua du 18 octobre 1986). A travers cela, on peut noter que le CNR avait pour objectif de mettre fin au caractère sélectif d'une école qu'elle considérait comme élitiste au service d'une minorité de la population. Partant de là, le pouvoir envisageait d'offrir une formation complète du cycle primaire à tous les écoliers en leur permettant des passages automatiques en classes supérieures. Par conséquent, il ne devrait plus y avoir de redoublements et de renvois jusqu'au CM2. Qu'importait donc les aptitudes scolaires de l'enfant, car selon le régime, il ne fallait surtout pas *"condamner les fautifs à ne plus pouvoir se rattraper ou s'éduquer"*. L'application d'un tel "aménagement" scolaire devait commencer à la rentrée de 1986.

Toutefois, cette politique scolaire ne devait pas concerner le passage des élèves du CM2 à la 6ème; tout au contraire la transition du primaire au secondaire restait fortement conditionnée à un examen unique dont les épreuves comptaient aussi bien pour le CEPE que pour l'entrée en 6ème. Les examens du CEPE et de l'entrée en 6ème étaient ainsi regroupés en une seule épreuve, avec le Kiti n° an 4/262 et 263/CNR/educ. Selon ce décret, la participation à l'examen de fin de cycle est réservée *"aux élèves des classes de CM2 régulièrement inscrits dans les établissements publics et privés et aux candidats libres"*. On remarque dans ce décret que les critères d'âges devenaient invalides pour participer à ces examens; la seule condition étant d'être inscrit au CM2.

Toutefois le décret était très restrictif sur l'admission au CEPE et à l'entrée en 6ème. Par exemple l'article 7 du dit décret stipule que *"la note zéro est éliminatoire dans*

chacune des épreuves, considérées comme indissociables". Dès le moment où un élève obtenait un zéro en dictée ou en calcul, il était éliminé et considéré de ce fait comme ajourné au CEPE et à l'entrée en 6ème. Pourtant, une telle note dans ces matières est très fréquente, si l'on considère qu'en dictée, plusieurs écoliers commettent généralement au moins cinq fautes d'orthographe ou de grammaire; ce qui entraîne dans ce cas la note éliminatoire zéro. Cette note devenait ainsi une source d'inquiétude pour les éducateurs et les parents, car facilement l'écolier pouvait sur la base de quelques fautes en dictée ou d'une mauvaise compréhension de l'épreuve d'arithmétique se voir écarter de l'examen. Institutionnaliser donc cette note éliminatoire en ces matières, c'était implicitement aggraver aussi bien l'angoisse des enfants que des parents d'élèves aux examens. On peut aussi noter, que les articles 10 à 11 stipulent que 80 points sur 160 étaient requis pour qu'un enfant soit admis au CEPE; ce qui, simplement, représente la moyenne de la totalité des points. Seulement, compte tenu du fait que le français et le calcul qui représentent plus de la moitié des points requis sont aussi les matières où l'on peut facilement obtenir la note zéro, la réussite aux examens pour bon nombre d'enfants était alors à 50% hypothétique. Par conséquent, toutes ces mesures drastiques n'avaient-elles pas pour objectif de fixer le nombre d'élèves qui accèdent au secondaire? On pourrait le supposer, en observant les résultats aux examens du CEPE et de l'entrée l'entrée en sixième pour les sessions de 1984 à 1987.

Tableau n°37 Résultats des examens de fin de cycle primaire de 1985 à 1988

Année	CEPE			Entrée en 6ème		
	candidats	admis	% d'admis	candidats	admis	% d'admis
1985	34704	14450	41,64%	35905	3715	10,35%
1986	41862	15419	36,83%	39228	3961	10,10%
1987						
1988	56661	27356	48,28%	47560	5129	10,78%

Source: service des statistiques scolaires du MEBAM

Il faut simplement remarquer, que les résultats au CEPE furent catastrophiques à la session de 1986, l'année au cours de laquelle le décret fut appliqué. En effet on dénombrait seulement un peu plus de 36% d'admis au CEPE. L'année suivante, on ne

dispose pas officiellement des résultats, mais selon un de nos informateurs qui est de l'enseignement, ce fut pire en 1987, car on aurait eu moins de 30% d'admis des candidats au CEPE. Quant à l'entrée en sixième, la faible proportion des 10 à 11% de réussite était maintenue. Mais il faut savoir que "*nul ne peut-être déclaré admis au concours d'entrée en classes de sixième s'il n'est titulaire du CEPE*"; seuls les candidats qui réussissaient d'abord au CEPE et honorablement classés par ordre de mérite accédaient à la 6ème des lycées et collèges. Le nombre d'admis à la 6ème n'échappait donc pas à la condition des places disponibles dans le secondaire. Il y avait une forme plus subtile du régime révolutionnaire de freiner l'accès des enfants aux lycées et collèges publics. De toutes les façons, les autorités ne *pouvaient rien*, vu le nombre de places disponibles dans les 6ème des lycées et collèges publics qui avaient la possibilité d'accueillir au maximum 3500 à 4000 élèves alors que les écoliers du CM2 étaient, de 1983 à 1987, pratiquement 10 fois supérieurs à cela. Ce qui amenait les autorités révolutionnaires à pratiquer le système scolaire *méritocratique* où seuls les meilleurs ou les plus chanceux des écoliers accédaient aux établissements secondaires publics.

En conclusion, il ressort que l'école burkinabé sous la révolution n'échappait pas à la pratique sélective qui pourtant avait été dénoncée dès la prise du pouvoir par le CNR. Certes, celui-ci avait entrepris de faire de cette école un outil d'alphabétisation mais, tout en la maintenant comme un instrument pour former le mandarinat des révolutionnaires qui, selon le pouvoir, "*devront à leur sortie être, non au service de leurs propres intérêts mais au service des masses populaires*".

En outre, pour ce qui est du bilan scolaire du CNR, il convient de le nuancer. Ainsi au nombre des actions que l'on peut considérer comme ayant donné une poussée à la scolarisation du pays, on peut recenser la mobilisation et la participation de la population à l'offre éducative. De ce fait, cela a contribué à élever le niveau de scolarisation qui est alors passé de 18 à 26%. Aussi, importe-t-il d'apprécier positivement la fixation des frais de scolarité à 10 000 f, dans les établissements privés, car cela permit à bon nombre de parents, aux revenus modestes, d'y inscrire leurs enfants. En revanche,

le CNR par le recrutement des enseignants révolutionnaires et l'affectation dans les écoles de "*snpistes*" a considérablement entamé la qualité de l'enseignement primaire, surtout qu'avec le licenciement de plus de la moitié du personnel qualifié, cela ne pouvait que logiquement se produire. Les effets de ce licenciement furent également que les taux moyens d'encadrement ont été les plus médiocres que le pays n'ait jamais observé. Ce faisant, la formation des écoliers était précaire puisque les enfants étaient non seulement confiés à des encadreurs n'ayant pas eu de formation pédagogique, mais de surcroît ils étaient en surnombre pour chacun de ces formateurs. De plus, il convient de souligner que c'est sous le CNR que la précarité matérielle des établissements scolaires s'est davantage ressentie, étant donné que leur édification et leur fonctionnement avaient été entièrement confiés aux parents. Partant de toutes ces observations, on peut retenir que c'est le régime qui a réussi à accroître le plus le niveau de scolarisation, mais c'est celui qui également a fragilisé la qualité pédagogique décriée de nos jours par bon nombre d'éducateurs et de parents d'élèves. C'est d'ailleurs cette situation actuelle de la scolarisation que nous allons analyser dans le point suivant. L'analyse portera sur les différenciations régionales de la scolarisation, à travers les 30 unités administratives qui constituent le pays.

Chapitre 5

Etat actuel de la scolarisation au Burkina Faso

En avril 1993, les pays sahéliens se rencontrent au Burkina pour réfléchir sur leurs questions scolaires. Le ministre de l'Enseignement de Base, A. TIENDREBEOGO, fait un état des lieux de l'ensemble de tous ces Etats à travers un discours tinté d'un vocabulaire militaire qui est comme un appel au secours. Selon elle, l'analphabétisme généré par la sous-scolarisation est un fléau *"auquel il faut déclarer une guerre si l'on se réfère aux chiffres scolaires de certains pays qui parlent d'eux mêmes...Ainsi au Burkina Faso, seulement 18% d'adultes de plus de 15 ans sont scolarisés, et 70% des enfants en âge de scolarisation sont hors des structures scolaires; à l'aube de l'an 2000, ils seront encore 60% qui n'auront pas de chance d'aller à l'école"*. Elle conclut en soulignant qu'une telle situation scolaire interpelle tout le monde, car cela est suffisamment éloquent et certes, caractéristique du mal-développement que le pays connaît. La scolarisation burkinabé est ainsi dépeinte comme un cas désespérant. Elle est même considérée par la Représentante¹ de l'UNICEF au Burkina comme *"la plus grande condamnation du siècle"* qu'un pays puisse connaître. Certains journaux nationaux tels que "l'observateur" et "le pays" allaient rapporter à la suite que *"l'école burkinabé est en panne"*. Ce qui en réalité pourrait signifier que l'institution scolaire burkinabé se trouve, en ces années 1990, dans un seuil critique de son évolution. Mais, est-ce un réel constat ou s'agit-il de discours sans fondement? Ou est-ce simplement un appel aux institutions internationales pour qu'elles apportent plus de soutien à l'évolution scolaire du Burkina? En somme, comment se présente, de nos jours, la scolarisation et son expansion au Burkina ?

¹Docteur Rimah SALAH.

Pour le savoir, une analyse sur les cinq à six dernières années sera faite en se basant sur la répartition administrative du pays; c'est-à-dire que chacune des trente provinces est prise comme l'unité d'observation dans l'analyse comparative entre zones géographiques. Aussi l'étude sera étayée par les résultats de l'enquête socio-démographique menée dans le Séno, la Tapoa et à Ouagadougou.

5.1 La population scolaire au Burkina en 1991

A la rentrée scolaire de 1991/92, le pays comptait un peu plus de 531 000 élèves qui représentent officiellement 30,7% de la population scolarisable. Pour l'ensemble du pays, la population scolaire a accru en six ans (de 1986 à 1991) de 31%. Au cours de cet intervalle de temps, l'accroissement annuel moyen fut de 5.3%. Cependant l'évolution des effectifs scolaires s'est faite de manière très différenciée selon les trente unités administratives. La province qui a connu le taux d'accroissement moyen le plus élevé de ses effectifs est la province du Séno (qui reste la moins scolarisée du pays), pendant que le Poni observe depuis 1986, une décroissance graduelle de sa population scolaire dont le taux moyen de diminution est de 4.6%.

L'examen du tableau portant sur les données des effectifs scolaires de l'ensemble des provinces fait ressortir les meilleurs taux d'accroissement moyens pour le Séno (11,6%) et le Soum (9,1%) entre 1986 et 1991; pourtant ces deux unités se recensent parmi les moins scolarisées du Burkina. Néanmoins, il faut souligner que leurs taux d'accroissement assez élevés n'entraînent pas une diminution remarquable des disparités qui existent entre elles et les autres entités administratives.

Tableau n°38. Evolution des effectifs scolaires de 1986 à 1991

Provinces	Population scolaire 1986	Population scolaire 1991	Accroissement annuel moyen en %
Bam	6762	10634	7.8
Bazega	14603	20885	6.1
Bougouriba	10256	11026	1.2
Boulgou	17263	21975	4.10
Boulkiemdé	23888	30174	4.0
Comoé	13405	20418	7.3
Ganzourgou	5289	7307	5.5
Gnagna	3939	4346	1.7
Gourma	7828	10114	4.4
Houet	47044	65036	5.5
Kadiogo	58502	93504	8.1
KénéDougou	7160	9894	5.5
Kossi	9093	12168	5.0
Kouritenga	9707	11722	3.2
Mouhoun	14344	18736	4.5
Nahouri	5204	6352	3.4
Namentenga	3696	4258	2.4
Oubritenga	14532	20300	5.7
Oudalan	1626	2268	5.7
Passoré	11737	15242	4.4
Poni	10840	8142	-4.6 *
Sanguié	12408	15991	4.3
Sanmatenga	11669	14857	4.1
Séno	2527	4842	11.4
Sissili	10572	12405	2.7
Soum	3779	5291	9.1
Sourou	15585	22170	6.0
Tapoa	4126	4934	3.0
Yatenga	27230	39280	6.3
Zoundwéogo	5040	7184	6.0
Burkina Faso	389654	531458	5.3

Source: Statistiques scolaires 1986/87 et 1991/92 du MEBAM

C'est d'ailleurs la même situation que J.Y. Martin et P. Hugon² constataient du Cameroun et de Madagascar pour lesquels ils notèrent que les régions les moins scolarisées étaient souvent celles qui connaissaient les meilleurs taux d'accroissement de leurs effectifs scolarisés. Toutefois, l'explication de J.Y. Martin sur le cas du Cameroun pourrait s'approcher de celui des deux provinces septentrionales Burkinabé; car selon cet auteur, les

² Voir "Disparités régionales dans le développement de l'éducation: diagnostic et politiques de réduction" publié sous la responsabilité de Gabriel CARRON et Ta NGOC CHAU, UNESCO-IPPE, Paris, 1981.

régions les moins scolarisées ont cet avantage d'accroître leur effectif de manière sensible dû généralement au fait qu'elles connaissent un " *handicap de départ*". Plus explicitement, les régions faiblement scolarisées réussissent le plus souvent à accroître de manière tangible leur population scolaire parce que celle-ci est moins élevée que les zones dont la scolarisation porte sur un nombre d'enfants relativement important. Ce qui justifierait que le Séno et l'Oudalan aient de remarquables taux d'accroissement de leurs effectifs scolaires. Cependant, il faut ajouter à ces deux provinces, le Kadiogo, la Comoé et le Bam qui ont aussi des accroissements relativement plus élevés que la moyenne générale, car ils sont d'environ 7 à 8%. Au demeurant ces circonscriptions administratives ont augmenté le nombre de leurs écoliers de plus de 50% entre 1986 et 1991.

En revanche, une décroissance des effectifs scolaires du Poni, situé dans le Sud-Ouest, est entamée depuis la rentrée scolaire de 1986/87. C'est ainsi que de 10 840 élèves, on en compte plus que 8142 actuellement; pourtant il convient de souligner que durant les deux décennies et demie après l'indépendance, cette circonscription administrative était parmi les zones dont la scolarisation était relativement appréciable, aussi bien par son taux de scolarisation qui était de 23% en 1986, que par l'accroissement moyen annuel de 7% de sa population scolaire. Face à cette diminution constante des scolarisés, il est presque certain que celle-ci a un impact sur le taux de scolarisation de cette unité administrative. Car s'il s'avère qu'une augmentation des effectifs scolaires n'implique pas forcément une élévation du taux de scolarisation, à l'inverse une baisse de ceux-ci, dans une zone dont la population scolarisable est croissante, ne peut que conduire à l'abaissement du taux de fréquentation scolaire³. Toujours est-il qu'une diminution du taux de scolarisation a toujours été constatée dans les études menées sur la scolarisation, où les auteurs ont décelé de tels reflux d'effectifs (M-F LANGE, 1991). En attendant d'y revenir plus profondément dans les points qui vont suivre, analysons certaines caractéristiques de la population scolaire burkinabé.

³ Cette remarque vaut pour toute zone qui a une population scolarisable qui s'accroît de manière inverse par rapport à sa population scolaire. Car déjà, on sait qu'une population scolaire qui augmente d'un nombre relativement faible de nouveaux scolarisés peut entraîner une baisse du taux de scolarisation, voir à propos chapitre 4 sur le fonctionnement de l'enseignement primaire durant les quinze premières années.

5.1.1 Caractéristiques démographiques de la population scolaire de l'ensemble du pays

D'emblée, il convient de rappeler que les secteurs privé et public diffèrent foncièrement par les modalités de recrutement des élèves. Dans le privé, *l'argent* est le principal élément qui détermine l'inscription scolaire des enfants alors que dans le public les élèves sont, la plupart du temps, inscrits sur la base de l'âge⁴ qui, en même temps, participe d'une manière ou d'une autre à la gestion interne de cette école publique. Partant, les conditions d'inscription dans le privé et celles du public déterminent les caractéristiques démographiques de leurs populations scolaires, très différenciées dans leur structure (âge et sexe). C'est ainsi qu'en étudiant les élèves par âge et par sexe, on parvient à détecter certaines différences en fonction du type d'établissement et du niveau de cours fréquentés.

5.1.1.1 L'âge des élèves selon le type d'établissement fréquenté

Lorsque l'on évalue l'âge moyen des élèves en fonction du type d'établissement fréquenté, on peut remarquer à travers les résultats que ceux qui sont inscrits dans le privé sont plus jeunes que les écoliers du public et ce, pour tous les cours allant du CP1 au CM2. En effet, ceux qui sont admis au CP1 de l'enseignement privé ont pratiquement les sept ans tandis que l'âge moyen des élèves du public pour le même cours approche les huit ans (âges arrondis à l'unité). Les écarts entre les âges des écoliers se maintiennent (d'au moins un point si ceux-ci sont arrondis) faisant de sorte que l'âge moyen de l'ensemble des élèves du public est de 10,2 ans, alors que dans le privé il est de 9,6 ans. Au regard de ces différences d'âge, on peut déduire que les élèves des écoles gouvernementales connaissent plus ou moins un retard scolaire par rapport à ceux du privé qui eux "sont à l'heure" (expression de M-F LANGE, op. cit.). En fait, les conditions d'inscription que nous évoquions plus haut expliquent fondamentalement ces âges différentiels entre les écoliers du secteur privé et ceux du public. C'est ainsi qu'en examinant les tableaux afférents à la répartition des effectifs

⁴Voir chapitre III.

scolaires selon l'âge et le type d'établissement fréquenté, on découvre que 4 enfants sur 10 du CP1 avaient entre 4 et 6 ans dans le privé alors qu'ils n'étaient que 2 sur 10 à avoir entre 5 à 6 ans dans le public. Au regard de ces inscriptions faites avant l'âge officiellement fixé, on peut poser la question de savoir ceux qui inscrivent "précocement" leurs enfants dans les écoles publiques et privées?

Fréquemment ce sont les élites intellectuelles et les couches aisées qui scolarisent très tôt leurs enfants, car elles désirent leur offrir ou les initier dès le plus jeune âge aux connaissances scolaires. Cette catégorie de personnes de statut social ou professionnel supérieur sont alors les premiers clients des écoles privées pour ce qui concerne les enfants n'ayant pas l'âge scolaire officiellement fixé. En outre, on note la présence dans les écoles publiques d'enfants de six ans non révolus. Ce qui réellement va à l'encontre des textes officiels qui régissent toute première inscription scolaire puisqu'il faut avoir atteint les sept ans (c'est-à-dire les six ans révolus)⁵. Ainsi F. SANOU constatant le mécanisme de sélection qui fonctionne à partir du critère d'âge écrit que cette modalité n'est défavorable qu'aux couches modestes; car, selon lui, *"ce mécanisme consiste pour les bureaucrates à utiliser leur position sociale à la tête de l'appareil d'Etat pour imposer aux enfants des masses, surtout paysannes, des conditions académiques et démographiques draconiennes pour l'accès aux rares établissements publics."* Ce faisant, la législation scolaire n'aurait absolument pas de sens pour ces bureaucrates qui *"contournent ces conditions en imposant leurs enfants aux établissements publics, soit en créant sur fonds publics, des établissements réservés, soit en ouvrant des établissements privés payants accessibles aux seuls enfants ou parents de bureaucrates ou leurs alliés gros commerçants des villes"* (F. SANOU, 1986).

⁵Voir annexe Ic décret 289 bis.

Tableau n°39. Répartition des effectifs scolaires selon l'âge moyen, le cours et le type d'établissement (public et privé) en 1989

Secteur public

A)

Age	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2	Ensemble
5ans	289						289
6ans	18782	631					19413
7ans	43953	10017	828				54798
8ans	18546	35573	8587	486			63192
9ans	4030	19351	31350	6884	423	9	62047
10ans	564	6813	22232	24372	4721	482	59184
11ans		1512	10104	18721	18526	3618	52481
12ans			2291	8943	16460	13413	41107
13ans				2610	8403	18222	29235
14ans					3138	11499	14637
15 ans et +						4041	4041
Effectif total	86164	73897	75392	62016	51671	51284	400424
Age moyen	7,6	8,9	10,0	11,1	12,2	13,5	10,2

B)

Secteur privé

Age	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2	Total
4ans	40						40
5ans	756	43					799
6ans	2885	498					3383
7ans	4376	1686	377				6439
8ans	1045	3305	1540	365	14		6269
9ans	263	1169	2383	991	197	6	5009
10ans	190	540	1374	2046	921	385	5456
11ans		265	760	1184	1485	1051	4745
12ans			360	708	1200	1749	4017
13ans				472	790	1894	3156
14ans					494	1644	2138
15 ans et +						1455	1455
Effectif total	9555	7506	6794	5766	5101	8184	42906
Age moyen	7,2	8,4	9,4	10,1	11,1	12,4	9,6

Sources: Statistiques scolaires 1989 du MEBAM

Cependant, il faut remarquer que dans le privé, on dénombre pour le CM2 la même proportion de 4 enfants sur 10 qui connaissent un retard scolaire d'au moins une année. Ces deux exemples, à savoir les scolarisations précoces et les retards scolaires, révèlent que les établissements privés demeurent encore, et surtout, le cadre d'enseignement qui reçoit des enfants ayant soit des âges invalides pour être inscrits dans le public ou ne pouvant plus redoubler le CM2 des écoles étatiques, pour tenter leur chance au CEPE ou à l'entrée en 6ème. Dès lors, les enfants sont orientés par les parents vers le privé pour acquérir des connaissances scolaires ou pour des ultimes chances aux examens de fin de cycle du primaire.

Toutefois, en estimant les âges des élèves qui relèvent du même secteur scolaire, on s'aperçoit que dans les établissements publics, il n'existe pas de différence entre les filles et les garçons. C'est pratiquement les mêmes âges moyens que l'on constate du CP1 au CM2. Pour ce qui est du privé, les écarts d'âges entre filles et garçons sont peu significatifs. Cependant on notera que les filles présentent de meilleurs âges moyens que les garçons. Mais lorsqu'on fait une comparaison intersectorielle des âges moyens des élèves, selon le sexe et le cours fréquenté, on peut observer que s'il n'existe presque pas de divergence entre les garçons inscrits dans le public et ceux du privé, en revanche les filles des établissements privés sont nettement plus jeunes que leurs camarades du public. En effet, en examinant les tableaux ultérieurs portant sur les effectifs scolaires féminins du public et ceux du privé, il ressort que l'âge moyen des filles scolarisées dans le privé est non seulement moins élevé que celui des inscrites du public, mais en outre leur âge scolaire est inférieur à tous les autres élèves de l'ensemble de la population scolaire. On pourrait penser, que le privé favorise plus ou moins la scolarisation des filles bien que leur proportion de 40% par rapport à l'ensemble des élèves soit relativement faible⁶. Aussi, pour expliquer le jeune âge des filles scolarisées dans le privé, on pourrait esquisser une explication basée sur deux postulats diamétralement opposés.

⁶ Mais faut-il souligner que cette proportion demeure plus élevée que celle des scolarisées du public qui n'est que de 37%.

Le premier consisterait à supposer que si les filles sont plus jeunes dans ces types d'établissements qu'ailleurs, c'est en raison de l'implantation de ces écoles privées dans les centres urbains où les parents de ces zones pourraient accorder les mêmes chances d'accès scolaires aux garçons comme aux filles. Partant, ce postulat pourrait trouver son fondement au regard de la part relativement importante de 46,5% que représentent les filles scolarisées dans le privé du Kadiogo qui dispose de plus de 54% de l'ensemble de ce type d'établissements. On peut également remarquer que dans le Boulkiemdé, on recensait sur l'ensemble des élèves de chaque secteur (privé et public) 40% de filles dans le privé contre 34% dans le public; dans le Yatenga c'est 41% contre 32%. Toutefois cette hypothèse pourrait ne pas résister à l'analyse si nous prenons en compte certaines autres provinces urbanisées comme le Houet ou la Comoé où elles sont relativement inférieures par rapport aux inscrites du public; ainsi les scolarisées du privé du Houet n'étaient que de 38% par rapport au total des élèves de ce secteur, contre 42% à celles du public; dans la Comoé c'était 27% contre 40%.

La deuxième supposition pourrait se bâtir sur ces deux derniers constats si l'on estime que de toutes les façons, le privé restant une école de "*seconde main*" les parents accorderaient plus de chances aux garçons pour la poursuite de leurs études en *cas d'échecs ou de renvoi* du public, en les inscrivant dans le privé. Quant aux filles, en cas de mauvais rendements scolaires dans les écoles gouvernementales, elles pourraient ne pas bénéficier autant de cette stratégie⁷; d'où probablement le fait qu'elles soient plus jeunes que les garçons dans le privé. Avec cette dernière hypothèse on pourra retenir que si les parents optent souvent pour ne pas octroyer aux filles rejetées de l'enseignement primaire gouvernemental la poursuite de leur scolarité, cela a évidemment un effet sur l'âge moyen de celles-ci. Surtout que ceux qui *continuent* généralement leurs études dans le privé sont des élèves ayant des échecs scolaires qui, logiquement, entraînent des retards scolaires ou une augmentation de

⁷ Car on pensera que si elle n'a pas réussi dans les écoles gouvernementales ce ne sera pas dans le privé qu'elle le pourra; ainsi les parents ont l'habitude de dire qu'il ne sert à rien de gaspiller son argent étant donné que si celle-ci "gagne" un mari elle s'en ira, alors que le garçon qui n'a pas réussi pourra peser pendant longtemps sur les parents pour ce qui concerne sa subsistance quotidienne et autres.

leurs âges. On peut alors comprendre à partir de telles tentatives d'interprétations que les filles du privé soient alors moins âgées que les autres écoliers.

Tableau n°40. Effectifs scolaires masculins par cours, dans le public

Age	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2	Ensemble
5ans	176						176
6ans	11582	388					11970
7ans	27611	6159	602				34372
8ans	11186	22603	5380	254			39423
9ans	2528	11932	19812	4410	255	9	38946
10ans	350	4218	13822	15584	3047	325	37346
11ans		1052	6159	11724	11940	2450	33325
12ans			1627	5219	10297	8966	26109
13ans				1801	5065	11629	18495
14ans					1946	7289	9235
15ans et+						2527	2527
Total	53433	46352	47402	38992	32550	33195	251924
Age moye n	7,6	8,9	10,0	11,1	12,2	13,4	10,2

Tableau n°41 effectifs scolaires féminins du public

Age	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2	Ensemble
5 ans	113						113
6 ans	7200	243					7443
7ans	16342	3858	226				20426
8ans	7360	12970	3207	232			23769
9ans	1502	7419	11538	2474	168		23101
10ans	214	2595	8410	8788	1674	157	21838
11ans		460	3945	6997	6586	1168	19156
12ans			664	3724	6163	4447	14998
13ans				809	3338	6593	10740
14ans					1192	4210	5402
15ans et +						1514	1514
Total	32731	27545	27990	23024	19121	18089	148500
Age moye n	7,6	8,9	10,0	11,1	12,3	13,5	10,2

tableau n°42 Effectifs scolaires masculins du privé

Age	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2	Total
4ans	25						25
5ans	409	25					434
6ans	1531	241					1772
7ans	2455	906	184				3545
8ans	618	1852	887	129	14		3500
9ans	164	677	1337	525	141	6	2850
10ans	156	351	832	1170	446	222	3177
11ans		213	523	734	784	547	2801
12ans			223	469	748	1008	2448
13ans				351	499	1076	1926
14ans					365	938	1303
15ans						854	854
Total	5358	4265	3986	3378	2997	4651	24635
Age moyenne	7,3	8,6	9,8	11,1	12,2	13,5	10,2

Tableau n° 43. Effectifs scolaires féminins du privé

Age	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2	Total
4ans	15						15
5,ans	347	18					365
6ans	1354	257					1611
7ans	1921	780	193				2894
8ans	427	1453	653	236			2769
9ans	99	492	1046	466	56		2159
10ans	34	189	542	876	475	163	2279
11ans		52	237	450	701	504	1944
12ans			137	239	452	741	1569
13ans				121	291	818	1230
14ans					129	706	835
15ans et +						601	601
Total	4197	3241	2808	2388	2104	3533	18271
Age moyenne	7,2	8,4	9,6	10,6	11,9	13,4	10,0

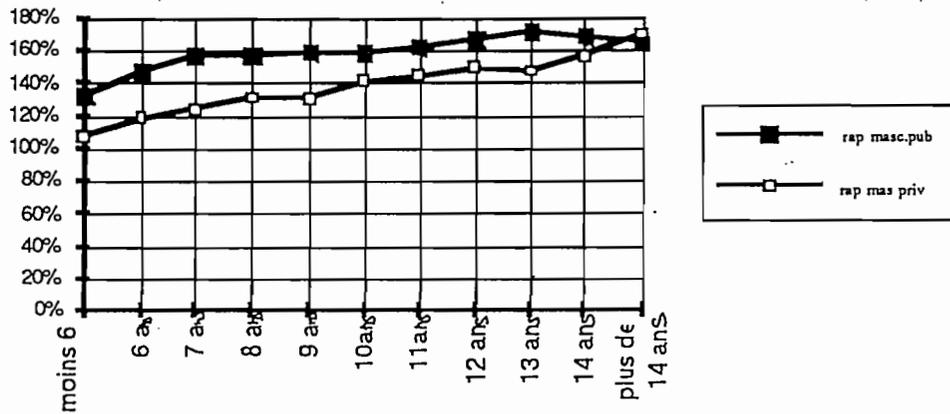
Source: Statistiques scolaires du MEBAM

5.1.1.2 La répartition des élèves par sexe

Quand on répartit la population scolaire du primaire en fonction du sexe des élèves, on note une prépondérance des effectifs masculins aussi bien dans le public que dans le privé où ils représentent environ 60% de l'ensemble des élèves. La supériorité numérique des garçons sur l'ensemble des élèves traduit le caractère sexiste de l'école burkinabé. C'est ainsi

que si l'on étudie le rapport de masculinité scolaire selon les établissements publics et privés de l'ensemble du pays, on peut cerner à travers le graphique? l'inégalité de fréquentation scolaire entre les garçons et les filles à tous les âges.

Rapport de masculinité scolaire de l'ensemble du Burkina selon le public et le privé

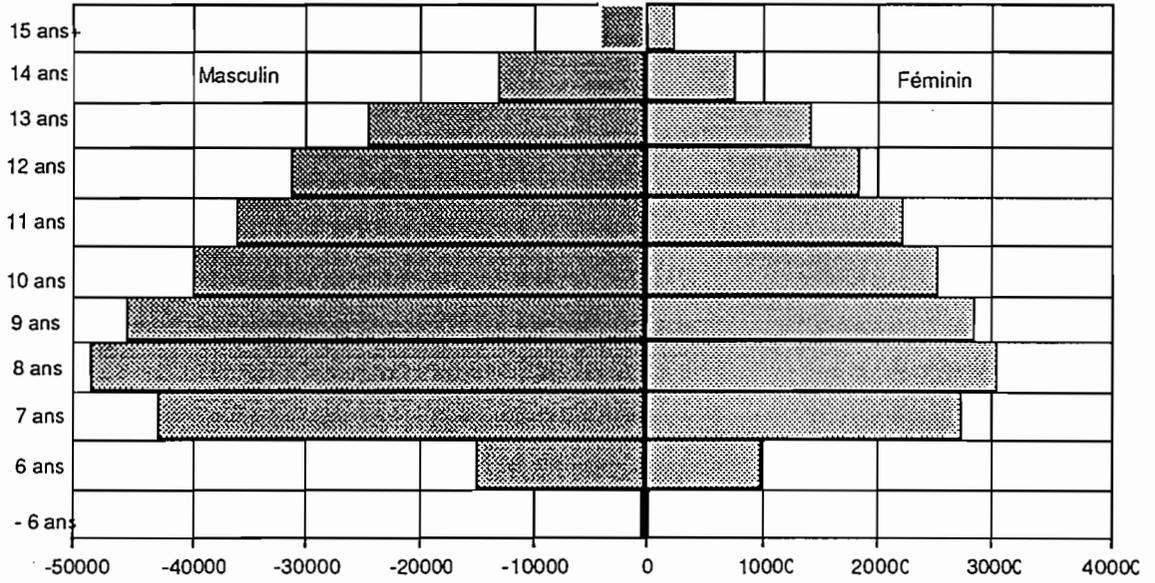


Source des données: Statistiques scolaires 1991/92 du MEBAM

En effet, dès les premières inscriptions scolaires, le graphique permet d'observer que pour 100 filles scolarisées dans le public ou le privé, on y dénombre 110 à 130 garçons. Cet écart sexuel va de manière croissante au fil des années avec ce constat qu'entre 8 et 11 ans le rapport de masculinité scolaire dans le public semble se maintenir à 160 garçons pour 100 filles, tandis que cette différence qui est de moindre grandeur dans les écoles privées dès les premières inscriptions atteint les 140% à 10 ans. Toujours est-il que le rapport de masculinité scolaire atteint les 170% entre 12 et 14 ans dans le public alors que dans le privé il dépasse les 150% à partir de 12 ans. Ce faisant il convient de retenir que plus les élèves avancent en âge, plus la différence de fréquentation scolaire entre filles et garçons est criante. On peut en tout état de cause, observer cette inégalité à travers les pyramides scolaires suivantes qui illustrent de manière remarquable la différence numérique entre les inscrits par âge et par sexe. Ainsi, la structure pyramidale des secteurs public et privé confirme de manière tangible le déséquilibre structurel entre les élèves selon le sexe. Cependant ce déséquilibre entre filles et garçons est notamment plus tangible à travers la pyramide des

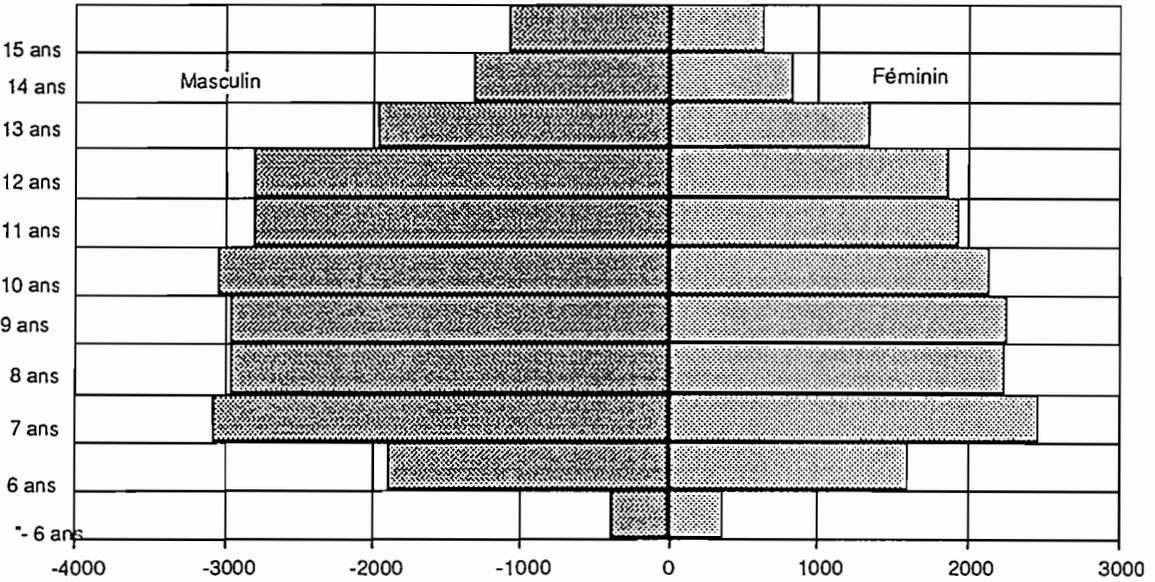
écoliers du secteur public où l'on remarque que les garçons restent majoritaires à tous les âges.

Pyramide de la population scolaire des établissements publics en 1991/92



Effectifs scolaires en milliers.

Pyramide de la population scolaire des écoles privées en 1991/92



Effectifs scolaires en milliers

Par contre dans le privé, cette disproportion structurelle entre sexe existe, mais elle semble moins prononcée que dans le précédent graphique surtout aux premiers âges scolaires, c'est-à-dire jusqu'à 7 ans au moins.

Avec ces deux pyramides, on enregistre à la base de chacune d'elle des effectifs scolaires ayant moins de six ans; si sur l'ensemble des écoliers du public, ils sont numériquement insignifiants, dans le privé ces enfants inscrits avant l'âge officiel couvrent 2% du total des effectifs de ce secteur. Aussi, observe-t-on que le sommet de la pyramide des effectifs du secteur public se décroît de manière sensible alors que celui du privé semble être modérée. On peut retenir pour chacune des pyramides que l'allure de celle du secteur public décroît progressivement à partir de 8 ans pour tous les élèves sans distinction de sexe, tandis que dans le privé, la pyramide a une apparence structurelle massive qui traduit une certaine stabilité des effectifs masculins et féminins entre 7 et 10 ans et entre 11 et 13 ans; ce n'est qu'à partir de 13 ans que la décroissance est manifeste. Néanmoins, la proportion des enfants de 15 ans et plus demeure relativement élevée sur l'ensemble des effectifs de ces écoles privées, car il est de 5%.

De prime abord, on serait tenté par l'allure pyramidale des effectifs du privé de conclure que la rétention est nettement meilleure pour les élèves qui fréquentent ce type d'établissements. Pourtant, il convient de nuancer cela, étant donné que cette apparence massive de la pyramide trouve son fondement dans le fait que les privés accueillent "toutes sortes" d'élèves, à l'inverse des écoles publiques qui elles rejettent souvent les écoliers pour insuffisance de niveau ou pour tout autre modalité non conforme à la législation scolaire. Au demeurant, la plupart des écoles privées (70 à 90%) au Burkina peuvent être qualifiées au mieux de "réservoir d'accueil" et au pire de "dépotoir". Les termes sont loin d'être péjoratifs vu que les parents d'élèves comme les autorités éducatives abondent presque tous dans le même sens, sachant que ces établissements privés renvoient rarement des élèves pour insuffisance de niveau. Quelques fois, certains élèves, sans aucune base pédagogique sérieuse, peuvent être acceptés dans des cours supérieurs avec des moyennes de passage

très médiocres. Aussi, un enfant n'est jamais exclu de ces établissements tant que le parent peut honorer les frais de scolarité. Ce qui d'ailleurs amènent quelques parents à déclarer que les écoliers de ces établissements ne peuvent être considérés comme tels que par la simple désignation.

On remarque également, que si la scolarisation est officiellement fixée à sept ans, la pyramide du secteur public révèle que le maximum d'enfants est scolarisé à huit ans. Les sept ans requis ne sont valides que pour le privé. L'explication pourrait se faire par l'insuffisance ou la limite d'accueil des structures scolaires. En effet, la plupart des écoles publiques du pays (71%) sont constituées de trois classes; ce qui entraîne généralement des recrutements biennaux. Avec ce mode de recrutement, un enfant de six ans n'est souvent pas prioritaire à celui de sept, huit, voire neuf ans. Dans ces conditions, celui-là attendra deux ans encore (ce qui l'amène à 8 ans) pour espérer être inscrit. Ceci est surtout fréquent et vrai pour les zones rurales. Quant aux zones urbaines où la quasi-totalité des écoles se composent au moins des six classes, le recrutement est annuel. Cependant face à la forte demande scolaire qui n'est jamais satisfaite par l'offre, certains enfants de sept ans se retrouvent *privés*, pour l'année scolaire en cours, d'une inscription. Généralement, dans le meilleur des cas, ces enfants sont inscrits dans les écoles privées, sinon ils devront attendre une année de plus pour espérer être recruté. Ce faisant, bon nombre de parents parviennent difficilement à inscrire leurs enfants dans les délais exacts de l'âge officiel de 7 ans.

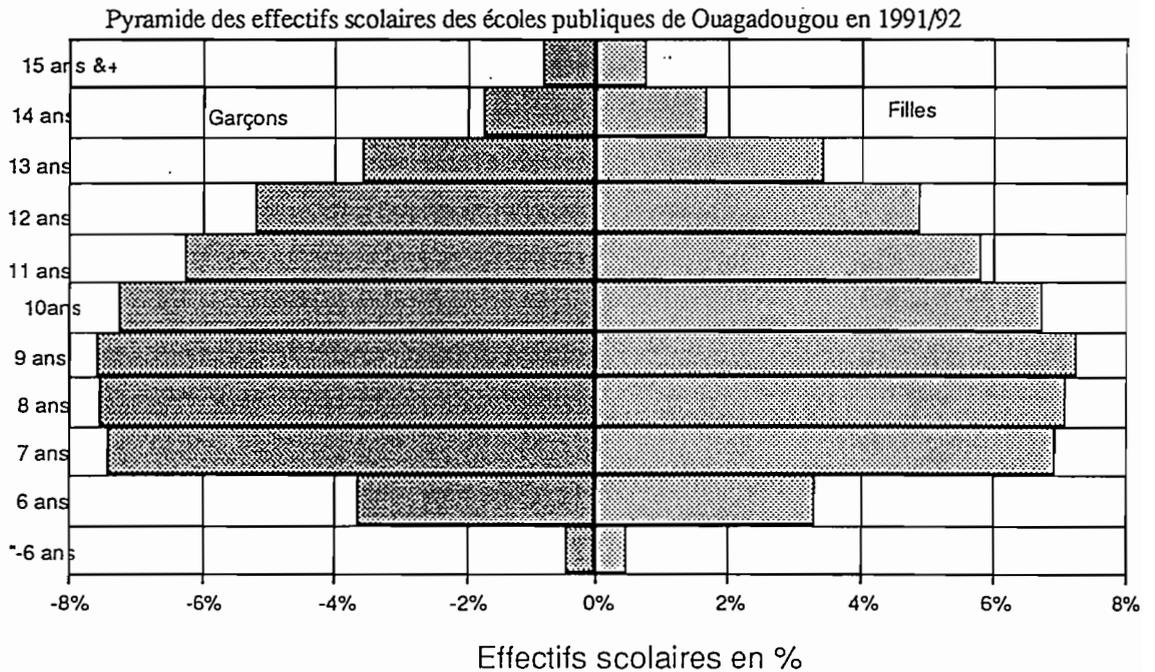
Mais au-delà de cette analyse macro-spatiale qui nous permet d'apprécier les caractéristiques démographiques de la population scolaire du pays à travers les écoles gouvernementales et privées, il convient de se demander si ces caractéristiques ne diffèrent pas selon la zone de résidence des élèves. Pour le savoir, nous avons choisi d'analyser les aspects démographiques des écoliers de quatre zones qui sont :

- Ouagadougou, zone urbaine à forte scolarisation;
- la province du Mouhoun, zone semi-urbaine à scolarisation moyenne
- les provinces de la Tapoa et du Séno, zones rurales à faibles taux de scolarisation.

5.1.2 Caractéristiques démographiques des élèves en fonction de la zone de résidence et du niveau scolaire de celle-ci

5.1.2.1 Ouagadougou

La population scolaire de Ouagadougou se répartit pour 70% dans le public et 30% dans le privé. Au niveau des pyramides qui caractérisent chacune de ces populations scolaires, on observe quelques différences dans l'allure des branches de la pyramide et surtout dans la répartition selon le sexe.



En effet, en étudiant la pyramide portant sur les élèves des écoles publiques, on constate une répartition pratiquement égale de la population scolaire entre filles et garçons. En effet, il y a presque autant de filles (49%) que de garçons (51%) dans les écoles étatiques de Ouagadougou. Cependant les filles sont plus nombreuses que les garçons par le bas et par le haut de la pyramide. En effectifs absolus, celles-ci étaient au nombre de 98 contre 82 garçons à être inscrites avant six ans dans les établissements publics de la ville. Proportionnellement, la différence est peu significative, mais elle a l'intérêt de montrer que les parents appartenant aux couches sociales aisées ou favorisées n'ont pas de préférence pour la

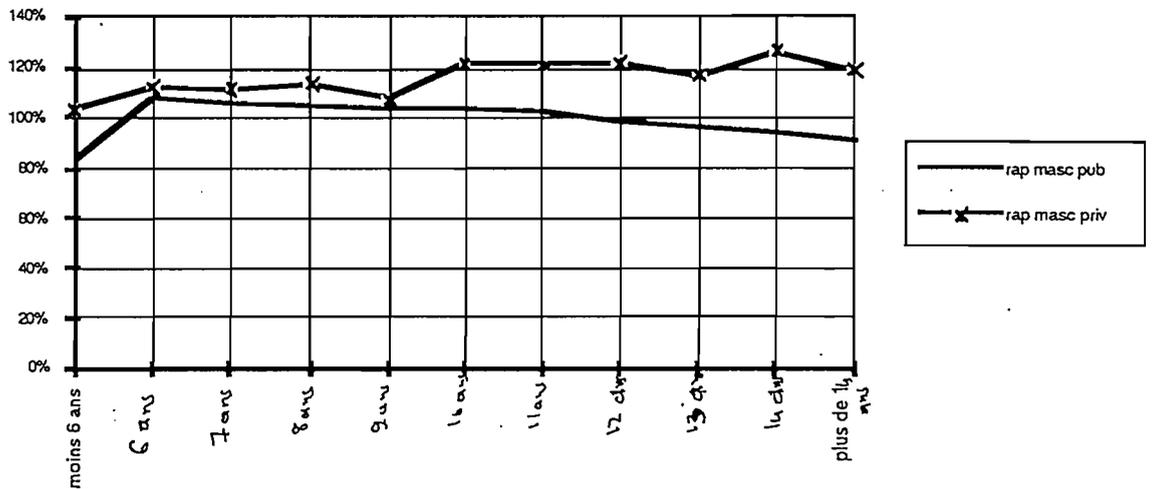
scolarisation des filles ou des garçons, car c'est bien les seuls qui ont cette possibilité d'inscrire leurs enfants dans les écoles gouvernementales à un âge très en deçà de l'officiel. On peut également percevoir que les filles sont proportionnellement plus nombreuses à rester dans le cycle scolaire à 14 ans et plus puisqu'elles sont 6% contre 4% de garçons. Ce qui peut se justifier par leurs faibles taux de réussite à l'entrée en sixième et au CEPE, étant donné, par exemple, qu'à la session de 1991, la réussite à ces examens était de 7,9 et 51,6% pour les candidates contre 12,9 et 57,7% pour les garçons.

En outre, la pyramide nous indique que, même dans un centre urbain comme Ouagadougou, la majorité des élèves, aussi bien du côté des filles que des garçons, ont entre 8 et 9 ans. Il faut noter que contrairement à ce que nous avons pu observer pour les pyramides précédentes où les effectifs scolarisés augmentaient jusqu'à huit ans avant d'entamer une décroissance, on peut s'apercevoir que la diminution des effectifs scolaires des écoles gouvernementales de Ouagadougou ne commence réellement qu'à dix ans ; mais encore, cela se fait de façon timide comparativement à la pyramide précédente portant sur les mêmes élèves pour l'ensemble du pays. C'est à partir de 11 ans révolus, que la décroissance se confirme pour se maintenir jusqu'au sommet de la pyramide. Dans cette optique des choses, la réduction des effectifs s'explique par la sortie du primaire, d'une part, des élèves qui réussissent à passer au secondaire et, d'autre part, de ceux qui sont exclus de cet enseignement suite à des résultats scolaires médiocres, notamment dans les examens de fin de cycle.

Quant aux élèves du privé représentés par la pyramide scolaire afférente, il s'avère qu'il n'existe pas de grandes disproportions entre les élèves étant donné que les filles font 47% des élèves contre 53% aux garçons. Toutefois, avant d'analyser cette pyramide dans sa structure, on peut observer que le rapport de masculinité qui mesure le nombre de garçons pour 100 filles reste nettement favorable aux garçons à tous les âges; à l'opposé des effectifs du public où l'on constate que ce rapport est non seulement très peu différent entre les deux

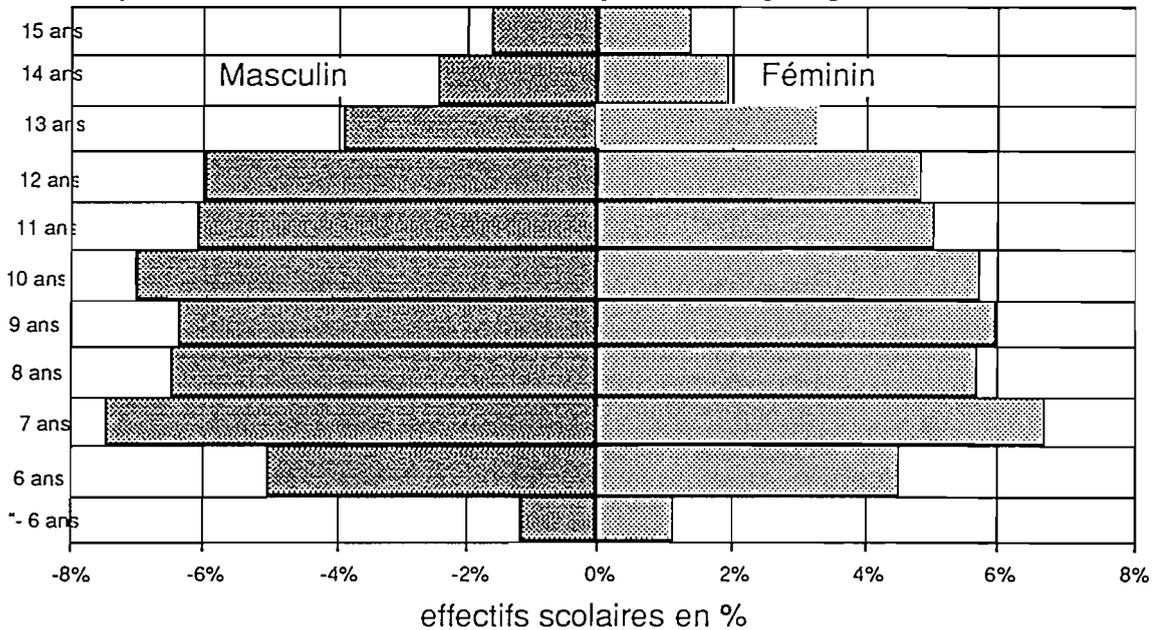
sexes car il tourne autour de 100, mais en plus on observe que les filles sont plus nombreuses que les garçons au début et en fin d'inscription scolaire dans le primaire.

Rapport de masculinité entre les effectifs scolaires du public et du privé de Ouagadougou en 1991/92



Néanmoins en étudiant la pyramide suivante, on s'aperçoit que son allure est plus ou moins fixe comparativement à ce qui ressort de celle des écoliers du public, car il y a très peu de sorties du système, particulièrement pour les garçons âgés de 8 à 12 ans et pour les filles de 8 à 11 ans.

Pyramide des effectifs inscrits dans les écoles privées de Ouagadougou en 1991/92



C'est ainsi que les effectifs se maintiennent à ces âges où quelques hausses sont tout de même notables pour le sexe masculin à 10 ans et pour les filles à 9 ans. Ce qui

évidemment est caractéristique du privé burkinabé comme nous le faisons remarquer dans les points précédents. C'est à 12 ans révolus que s'effectue une diminution progressive de la population scolaire masculine. Par contre, chez les filles l'évolution se fait par un système de flux et de reflux avec notamment une baisse qui intervient à 8ans, puis qui s'en suit d'une augmentation des effectifs à 9 ans; une autre baisse se manifeste à 10 ans, suivie d'une stabilité des effectifs jusqu'à 13 ans, avant d'entamer une décroissance constante vers le haut de la pyramide.

En fait, l'explication de telles fluctuations marquées surtout du côté féminin pourrait donc rejoindre le second postulat que nous dégagions plus haut et qui concernait la stratégie éducative des parents, lorsqu'il s'agit de la poursuite de la scolarité des filles dans le privé. En clair, on peut penser que les parents ont plus tendance à favoriser la continuation de la scolarité dans le privé, des garçons exclus du public que des filles connaissant la même pénalité pédagogique. Cela entraîne de fait une certaine stabilité ou une augmentation du nombre des écoliers de sexe masculin du privé. Si l'on se réfère à la courbe de masculinité, cette hypothèse trouve toute sa vraisemblance car dès 9 ans on peut constater que le rapport de masculinité scolaire montre qu'il y a plus de 120 garçons pour 100 filles. Cet indicateur atteint pratiquement les 130% entre 13 et 15 ans. De plus, on peut ajouter à cette hypothèse une autre tentative d'explication qui serait que les parents face à *des difficultés financières* sont plus enclins à payer les droits d'inscriptions scolaires des garçons que ceux des filles; de ce fait, les établissements privés n'excluant un élève que dès lors où les parents n'ont pas honoré les frais de scolarité, il est possible que les filles soient alors les victimes de cela. En réalité cette tentative d'explication n'est pas très différente du postulat précédent, car elle la complète.

En tout état de cause, c'est principalement dans les villes que les écoles privées rencontrent le plus de "prestige" au regard de leur nombre croissant à Ouagadougou où l'on recensait 58% des classes(414 classes sur un total de 710) en 1992. Evidemment, avec une demande sociale de l'éducation qui est difficilement satisfaite par l'Etat, certains parents

feront fi de la qualité de l'enseignement et du profil des maîtres de ces écoles privées, dès lors que leur but essentiel est de pouvoir scolariser leurs enfants de sorte qu'ils sachent se servir des rudiments scolaires tels que le français et le calcul. Pour ces parents généralement installés dans cette grande ville, il y a peu de temps, ou n'ayant jamais été eux mêmes à l'école, il faut scolariser l'enfant afin que celui-ci sache se "débrouiller", vu que les personnes non-instruites sont souvent dans les centres urbains les victimes de ceux qui sont allés à l'école. En effet, combien sont-ils ces éduqués qui, dans l'administration ou dans la vie quotidienne de cette ville, n'ont jamais traité avec quelques mépris les non-instruits. La plupart du temps, les expressions telles que "analphabète" ou "illettré" sont utilisées dans leurs sens les plus péjoratifs pour désigner les personnes n'ayant pas été scolarisées. Aussi, certains éduqués ou certains agents de l'administration n'hésitent pas à faire savoir à ces non-instruits, en langue nationale jula, qu'ils sont des *Kunfiin* (littéralement cerveau noir); ou encore en mooré des *Rawa* (le rustique). Quelques fois, cette image qu'on leur colle est tellement forte qu'au cours de nos enquêtes certains se qualifiaient de *Kalan don hali* (gens sans aucune connaissance), de telle sorte qu'ils promettaient de soustraire leurs enfants par tous les moyens à ce dédain ou à ce rejet qu'ils ont enduré - ou endurent encore - de la part des scolarisés. Dès lors, on peut comprendre que sur le plan général, la scolarisation concerne près de 9 enfants sur 10 dans cette ville; et que 99% de nos enquêtés de Ouagadougou, dont les enfants étaient en âge d'aller à l'école, déclaraient les avoir scolarisés dans un des établissements de la ville. Ce faisant, tous les procédés allant des démarches administratives normales à la corruption de certains enseignants ou responsables éducatifs sont utilisés dans ce centre urbain pour obtenir de la place dans une école.

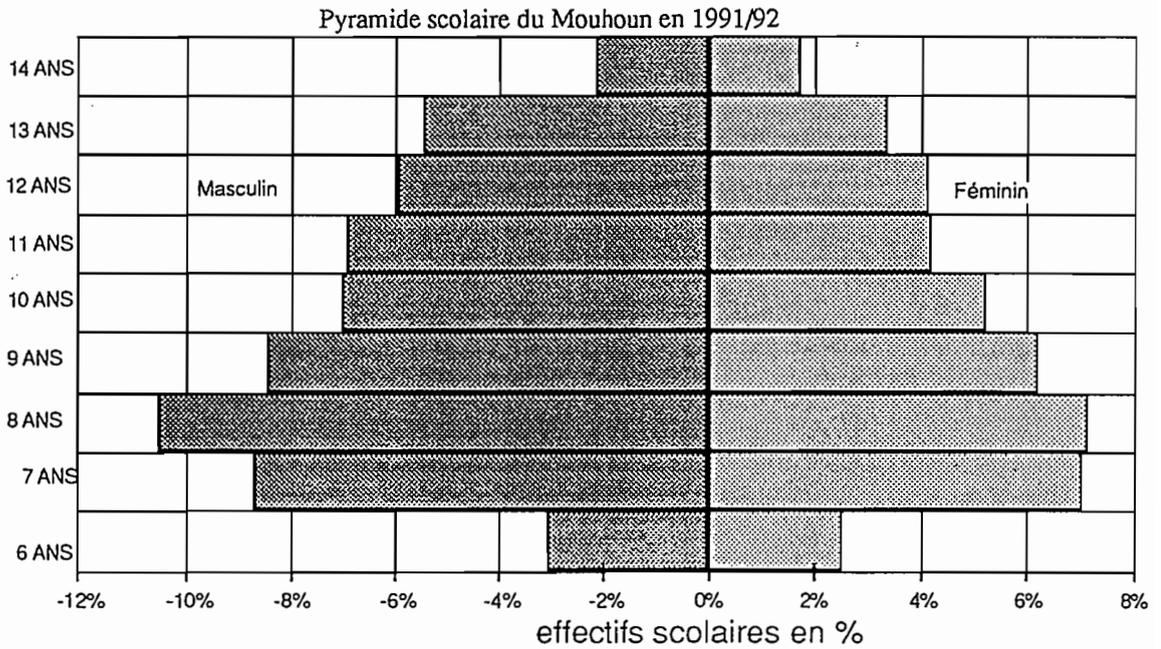
5.1.2.2 Le Mouhoun

Située à mi-chemin entre Ouagadougou et Bobo, la province du Mouhoun est peuplée de marka et de bwa. Dans cette entité, le jula et le bwaba émergent comme les principales langues de communication. Pour ce qui est de la pratique religieuse, les

populations du Mouhoun ne connaissent pas de grandes distorsions comme dans la plupart des provinces. En effet on y compte sur 10 habitants, 4 musulmans, 3 animistes et 3 chrétiens. Généralement, les marka sont musulmans et les bwa animistes⁸. D'un point de vue démographique le Mouhoun est classé parmi les provinces qui ont une fécondité dont le niveau est en dessous de la moyenne, car son taux de fécondité générale était de 216‰. Il a un taux d'accroissement moyen de 3.1% et la proportion des enfants de 0-14 ans représente 47.4% de l'ensemble de la population. Economiquement, l'agriculture est la principale activité qui occupe 94% de la population active du Mouhoun.

Sur le plan scolaire, le Mouhoun fait partie des zones dont le taux de scolarisation se trouve au niveau médian puisque celui-ci était de 30,7% en 1992. Dans cette partie du pays, l'instruction scolaire est délivrée principalement dans les écoles gouvernementales, car il n'existe qu'une école privée composée de trois classes alors que l'on dénombre 92 écoles publiques constituées de 334 classes. Ainsi les caractéristiques de la population scolaire que nous étudierons seront celles du secteur public vu que le privé a un effectif scolaire très insignifiant (79 élèves) par rapport à l'ensemble (18736); ce faisant, les caractéristiques démographiques et scolaires qui seront étudiées refléteront fidèlement celles de l'ensemble des élèves de la province

⁸Pour plus de précision sur la population bwa, voir les "communautés villageoises bwa" de CAPRON et "espaces agraires en pays bwa" de J.M KHOLER qui demeurent des travaux de grande référence pour ces groupes de populations.



En étudiant la pyramide scolaire du Mouhoun, on constate que sa base commence à 6 ans et se termine à 14 ans. Ce qui signifie que les élèves sont inscrits à partir de 6 ans et les plus âgés dans le système n'ont pas plus de 14 ans. Néanmoins cela pourrait être théorique car dans la réalité, il est certain que l'on peut recenser des enfants ayant plus de 14 ans. Cette remarque faite, on remarque dans la répartition des effectifs selon le sexe, que la structure est totalement disproportionnée avec une part relativement importante d'élèves du sexe masculin. En effet en 1992, sur 10 scolarisés 6 étaient des garçons et 4 des filles; soit la même disproportion qui caractérise l'ensemble du pays. Pourtant, dès la base de la pyramide, il n'existait pas d'écarts entre filles et garçons, vu que chacun des effectifs de six ans représentait 3% des inscrits. C'est entre 7 et 8 ans qu'apparaissent des différences significatives avec 11% de garçons et 7% de filles à 8 ans. C'est aussi l'âge auquel on dénombre le plus de scolarisés. Toutefois la proportion des effectifs masculins décroît rapidement à 9 ans pour se fixer par la suite jusqu'à 12 ans; quant aux filles, la diminution des effectifs se fait de manière progressive entre 8 et 11 ans. Contrairement aux garçons de 11 à 12 ans, la diminution des filles scolarisées est moins sensible sur la pyramide. Mais il

convient de reconnaître que cette baisse des effectifs n'est pas très accentuée aussi bien pour les garçons que les filles, jusqu'à 13 ans. Ce qui peut se comprendre par le fait qu' on accorde, sans doute, un peu plus de chances de redoublement aux élèves du CM2, dans une zone semi-rurale (ou semie urbaine, comme on veut!) tel le Mouhoun. Généralement, cette seconde chance facilement accordée aux élèves du CM2 dans cette province aboutit à de bons résultats à l'entrée en 6ème et au CEPE, puisqu'on en dénombrait respectivement 20% et 61,5% de candidats admis en 1991. Ce qui révèle qu' après 13 ans, une diminution d'effectifs est profonde tant pour les filles que pour les garçons, car cette baisse est non seulement générée en partie par les "scores" obtenus aux examens scolaires, mais il se pourrait aussi que bon nombre d'élèves ne puissent plus redoubler.

Cependant, il faut noter que dans cette province, les garçons font de meilleurs résultats que les filles, car ils étaient en 1991, 24% d'admis à l'entrée en 6ème contre 13.5% de filles; au CEPE 67% des garçons étaient admis contre 53% de filles. En outre, il convient de souligner que si cette province présente généralement les meilleurs résultats aux examens de fin de cycle primaire (même comparativement à Ouagadougou et Bobo), on peut poser l'hypothèse que c'est en raison de deux facteurs internes à la scolarisation : *les classes sont moins chargées et le taux moyen d'encadrement est acceptable*, car en dessous de la moyenne nationale. En effet, si l'on se réfère aux statistiques scolaires de 1991/92, le Mouhoun avait en moyenne 56 élèves par classe et un enseignant encadrait 60 élèves, alors que sur l'ensemble du pays ces indicateurs étaient respectivement de 59 et 62. Toutefois, l'hypothèse basée sur ces deux indicateurs pourrait ne pas résister à l'analyse si l'on inclue certaines provinces dont la moyenne d'élèves par classe et le taux d'encadrement sont nettement inférieurs à la moyenne nationale, mais qui se caractérisent par des résultats scolaires médiocres, ou très inférieurs à ceux du Mouhoun. Par exemple, le tableau suivant présente les résultats scolaires de certaines provinces ayant un niveau d'encadrement acceptable et des classes moins pléthoriques.

Tableau n°44

Provinces	Nombre moyen d'élèves/ classe	Taux moyen d'encadrement	Taux de réussite au CEPE	Taux de réussite à la 6ème
Bougouriba	45	53	51	10.7
Gnagna	35	43	45	10.4
Kouritenga	55	57	41	8.1
Namentenga	41	48	54	15.2
Tapoa	31	41	48	8.7
Moyenne nationale	59	62	49	10.8

Sources: statistiques scolaires 1991/92, MEBAM

Ce qui se dégage du tableau, c'est que parmi ces provinces, quelques unes ont effectivement de très mauvais résultats scolaires aux examens de fin de cycle bien que leurs indicateurs d'encadrement et de densité par classe soient relativement meilleurs que la moyenne nationale: c'est le cas de la Tapoa⁹. Par contre, il faut remarquer que la "qualité" du résultat au CEPE (honorable ou médiocre) semble être déterminant sur celui de l'entrée en 6ème. C'est ainsi que si l'on se réfère aux résultats scolaires du Namentenga on s'aperçoit que 54% des élèves étaient admis au CEPE et 15.2% à l'entrée en 6ème, à l'opposé le Kouritenga avec 41% d'admis au CEPE obtenait seulement un peu plus de 8% d'admis en 6ème. Y aurait-il à partir de tels constats une interdépendance qui aiderait à mieux expliquer les résultats scolaires du Mouhoun et aussi à faire un modèle d'interprétation qui soit valable pour l'ensemble du Burkina? Pour le savoir, nous avons procédé par une régression multiple dont la variable à expliquer est le taux de succès au CEPE, et pour variables explicatives le nombre d'enseignants, de classes publiques, de classes privées, et le taux de réussite à l'entrée en 6ème.

⁹ Nous y reviendrons quand nous allons aborder les caractéristiques scolaires de cette province dans les points suivants.

Tableau n° 45. Matrice de corrélation de quelques variables scolaires

	CEPE	Nb. d'enseignants	Nb. de classes publiques	Nb. de classes privées	Taux de réussite à l'entrée en 6ème
CEPE	1.00				
Nb d'enseignants	0.16	1.00			
Nb de classes publiques	0.09	0.94	1.00		
Nb de classes privées	0.20	0.82	0.59	1.00	
Taux de succès à l'entrée en 6ème	0.81	-0.07	-0.10	-0.03	1.00

En effet, à l'aide de cette matrice de corrélation, on observe que la réussite au CEPE ou à l'entrée en sixième n'est ni expliquée par le nombre d'enseignants ni par les classes des écoles primaires publiques et privées que dispose une zone; la corrélation entre le taux au CEPE et ces trois variables n'est pas établie vu que l'indicateur R (qui est en fait le chiffre que l'on trouve à l'intersection de deux variables du tableau) qui mesure l'interdépendance entre la variable expliquée (CEPE) et le nombre d'enseignants est de 0,16 d'une part et, d'autre part entre le CEPE et les infrastructures scolaires publiques et privées, cet indicateur est respectivement de 0.09 et 0.20. Cela signifie que sur le plan statistique, il n'existe pas de relation entre le CEPE et ces trois variables explicatives; car, lorsque R est proche de 0 comme c'est le cas qu'on observe, la corrélation est nulle.

En revanche, le CEPE est fortement corrélé à l'entrée en sixième étant donné que la relation (R) qui s'établit est supérieure à 0. 8, et donc proche de 1. Concrètement cette interdépendance se traduit par le fait que si les le taux d'admission au CEPE augmente celui de l'entrée en sixième va dans le même sens ou inversement. Ce qui s'explique aisément par la réorganisation du CEPE et de l'entrée en 6ème depuis 1986 qui fait de sorte que la réussite au second est déterminée par celle de la première.

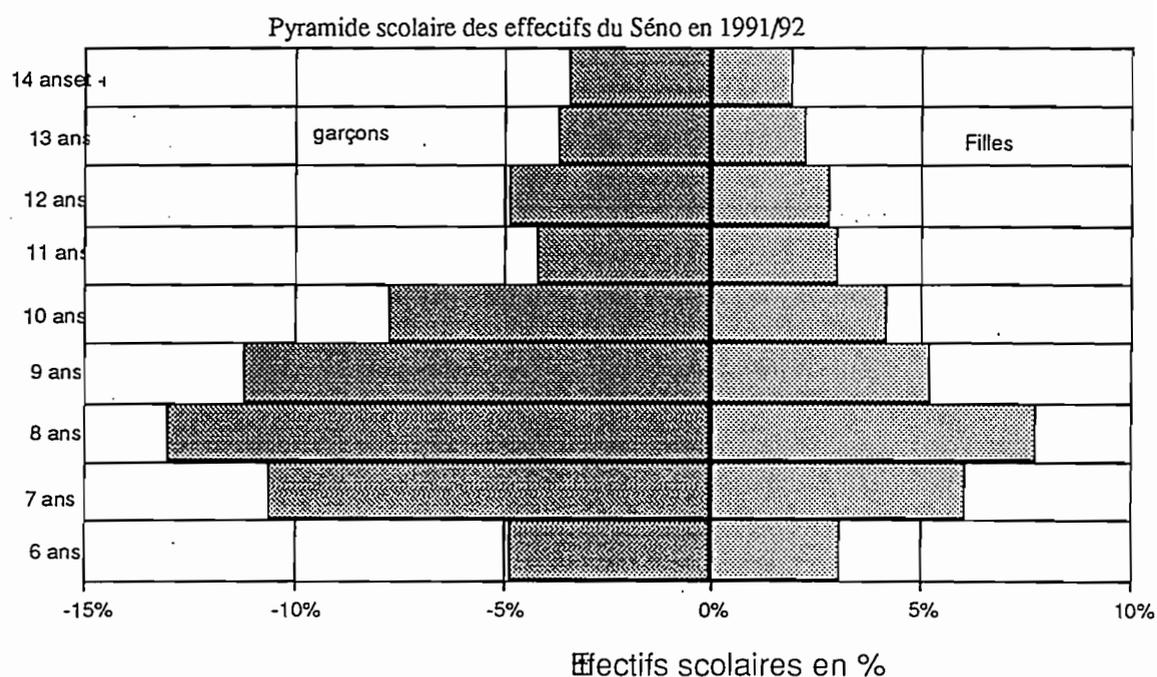
Aussi, en analysant l'interdépendance entre les variables explicatives, on note que la relation entre le succès à l'entrée en sixième et toutes les autres variables explicatives sont négativement nulles. Il ressort de cela que la réussite à l'entrée en 6ème et les autres variables

explicatives évoluent en sens inverse. Partant, le succès à l'entrée en sixième ne dépend donc pas du nombre d'enseignants ni de celui des classes publiques ou privées. Par contre, il est fort possible que l'entrée en 6ème dépende surtout du nombre de classes de 6ème dont dispose une zone; en fait de la capacité d'accueil scolaire du secondaire. C'est donc au niveau de ces structures d'accueil constituées des lycées et des collèges de chaque zone ou de chaque province qu'il convient de rechercher les fondements des résultats de fin de cycle du primaire. Seul le nombre de places en 6ème déterminerait à l'avance le nombre d'admis ou d'enfants qu'il faut retenir pour continuer les études. Dans ce cas, on peut comprendre que le Mouhoun qui possède plus de six lycées provinciaux aient suffisamment de places pour accueillir de nouveaux élèves issus du CM2 comparativement aux autres unités administratives où le nombre d'écoliers du CM2 est fortement supérieur à celui des places de leurs lycées. C'est en réalité ce qui expliquerait le mieux, les différences de réussite scolaire entre les élèves du Mouhoun et les autres provinces; même comparativement aux entités administratives urbaines comme Ouagadougou et Bobo Dioulasso qui, malgré leur stock important de lycées, ne disposent pas suffisamment de places dans les lycées pour leurs élèves inscrits au CM2.

5.1.2.3 Les élèves du Séno et de la Tapoa

Le Séno et la Tapoa font partie des circonscriptions administratives qui ont des niveaux de scolarisation très faibles. Dans ces provinces il n'y a pratiquement qu'un enfant sur dix qui va à l'école. Parmi les enfants qui sont scolarisés, on y dénombre trois filles sur 10 dans la Tapoa et approximativement 4 filles sur 10 dans le Séno. Dans ce cas, il s'avère intéressant de voir surtout, comment ces élèves se répartissent dans l'ensemble, à partir de quel âge sont-ils inscrits dans le système scolaire et, pendant combien de temps y restent-ils? Ainsi nous allons analyser d'abord les caractéristiques scolaires du Séno puis par la suite celles de la Tapoa; ce qui va nous permettre d'établir des comparaisons entre ces deux unités administratives ayant pour point commun, la faible scolarisation.

5.1.2.3.1 Le Séno



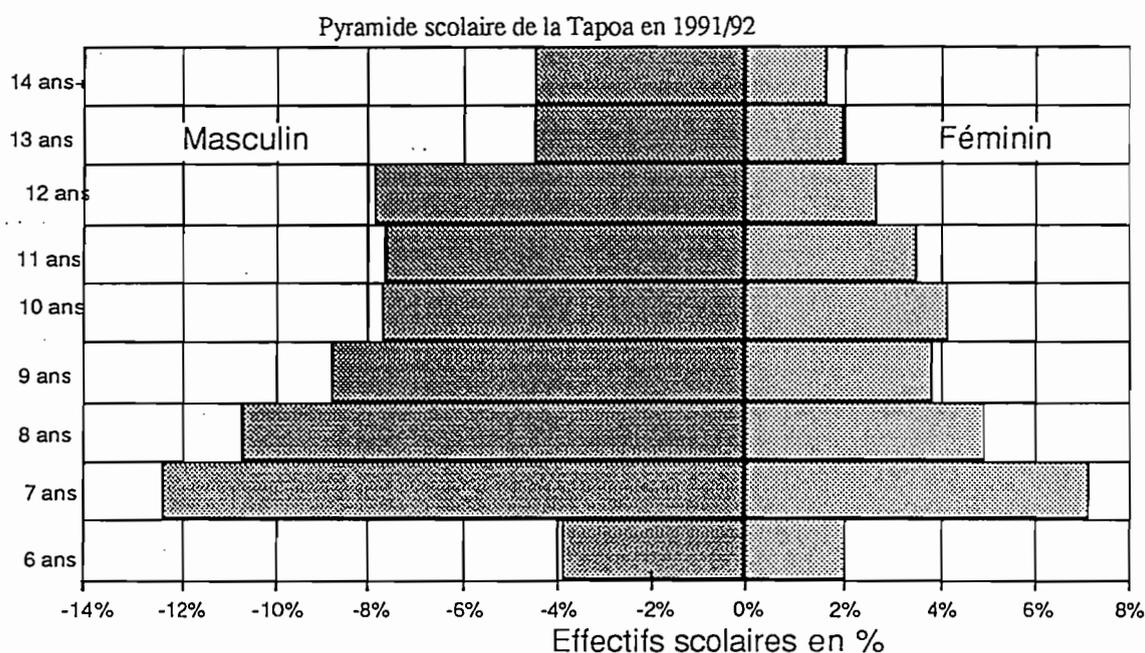
Avec son allure qui ressemble à une *casquette de gendarme*, la pyramide scolaire du Séno est très disproportionnée dans sa structure. Ce déséquilibre révèle qu'il y a deux à trois fois plus de garçons que de filles dans les établissements scolaires de la province. L'analyse de la proportion des élèves par sexe et par âge laisse apercevoir des écarts allant du simple au triple entre les garçons et les filles; dès la base de la pyramide, les effectifs masculins représentent 5% contre 3% d'effectifs féminins. Cet écart de deux points augmente de six points à 9 ans, car les garçons sont 11% et les filles 5%, de l'ensemble des effectifs scolaires. L'étude de la structure par âge montre également que c'est à 8 ans, que les élèves de l'enseignement primaire du Séno sont les plus nombreux avec d'une part 13% d'inscrits de sexe masculin et 8% de sexe féminin. Mais deux ans plus tard, on ne dénombre que 4% de filles inscrites. Cette baisse sensible montre que 50% des filles abandonnent la fréquentation scolaire aux environs de dix ans. Il faut noter que cette diminution qui s'opère dès les premières années de scolarité s'atténue par la suite entre 10 et 14 ans étant donné que les effectifs féminins connaissent une certaine stabilité pour cette tranche d'âge. Quant aux garçons, la décroissance s'effectue en deux mouvements de grande importance. En effet, entre 8 et 10 ans les effectifs

masculins baissent d'environ 47%. Cette diminution est encore plus forte entre 10 et 12 ans car il est pratiquement de 50%. Ce qui dénote des pertes considérables, surtout quand on établit le rapport entre les effectifs âgés de 11 ans et ceux de 8 ans, on s'aperçoit qu'à 11 ans révolus, il n'existe que le 1/3 des effectifs observés à 8 ans. Ainsi, il est possible que 2/3 des élèves de sexe masculin aient abandonné avant d'avoir atteint la fin du cycle primaire. Suite à cette forte déperdition, on observe une certaine régularité numérique au niveau des effectifs masculins âgés de 12 à 14 ans.

La description scolaire faite à partir de la pyramide des écoliers du Séno indique que la scolarisation dans cette entité administrative diffère dans son essence de celles que nous avons analysées ou observées jusque là. Généralement, la population scolaire étudiée jusque là décroît timidement entre 6 et 9 ans contrairement au Séno où l'on remarque qu'un nombre important d'écoliers sortent du système avant d'avoir atteint les 10 ans révolus. La déperdition scolaire dans cette circonscription administrative est surtout générée par des abandons volontaires des élèves -ou organisés par leurs parents¹⁰-; ce qui est notamment différent des diminutions scolaires d'autres provinces qui sont principalement causées par l'exclusion des élèves du système, dont le niveau scolaire est jugé peu satisfaisant ou insuffisant.

¹⁰Lorsque nous aborderons l'analyse de la scolarisation à travers les facteurs culturels et les stratégies éducatives, on pourra voir que les populations de cette zone qui sont des transhumants et de surcroît entièrement islamisés, opposent une certaine résistance voire un refus à la scolarisation de leurs enfants.

5.2.2.3.2 La population scolaire de la Tapoa



Avec certaines différences infimes qui se dénotent particulièrement au niveau de la répartition par âge, la pyramide scolaire de la Tapoa tend à se rapprocher de celle du Séno par la disproportion qui se manifeste entre les écoliers selon le sexe. Ainsi, il existe une forte inégalité entre les filles qui sont 30% de l'ensemble des scolarisés, et les garçons qui en faisaient 70%. Ce déséquilibre entre les effectifs par sexe est observable à tous les âges, avec pratiquement les mêmes disparités qui vont du simple au triple comme dans le Séno. Déjà de 7 à 9 ans, les effectifs scolaires masculins sont de 9 à 12% alors que les filles varient entre 4 et 7%; c'est ainsi qu'à 8 ans, il y a moins d'une fille pour 2 garçons de scolarisés ¹¹. L'examen de la pyramide permet de constater également que les effectifs décroissent de manière progressive pour les filles, même si entre temps on remarque une faible augmentation de celles qui sont âgées de 10 ans.

Pour ce qui est des garçons, l'évolution est totalement différente. Par exemple, on découvre qu'entre 8 et 10 ans les effectifs diminuent graduellement; mais ce décroissement

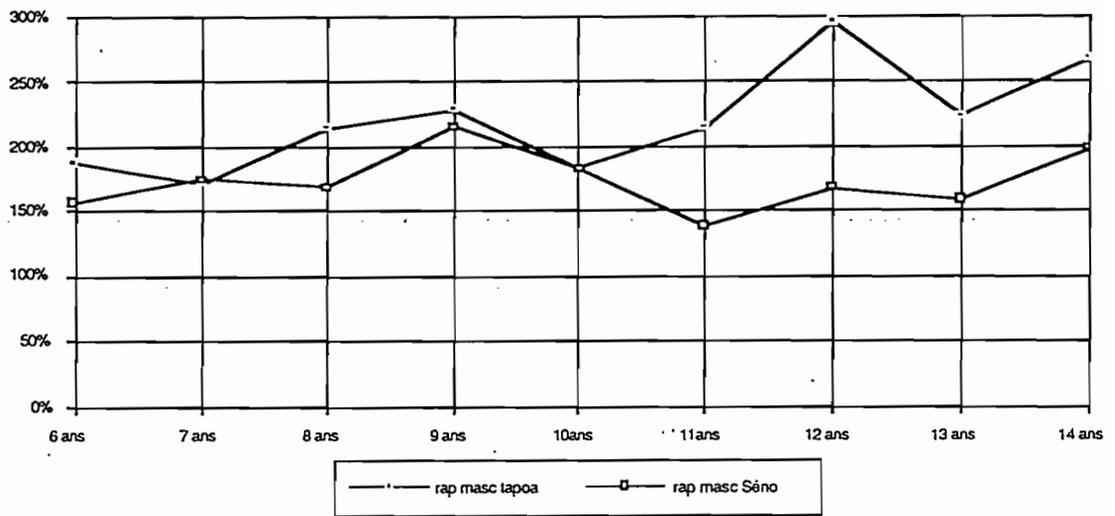
¹¹ Voir dans le point suivant, qui porte sur la comparaison entre la Tapoa et le Séno, la courbe du rapport de masculinité scolaire de cette province.

s'estompe de 10 à 12 ans où il n' y a presque pas de sorties du système scolaire. La stabilité des effectifs scolaires de ce groupe d'âge est même caractérisée par un surnombre des écoliers de 12 ans comparativement à ceux de 10 et 11 ans. Mais à partir de 12 ans révolus, les effectifs se réduisent brusquement pour néanmoins se maintenir pour la tranche de 13 à plus de 14 ans. En fait, la déperdition scolaire des effectifs masculins se fait de façon intermittente, contrairement à celle des filles qui est continue. C'est ainsi qu'un premier groupe de garçons sort de l'enseignement primaire dès les jeunes âges scolaires (8 et 9 ans); la seconde sortie intervient après 12 ans qui, normalement, est l'âge de fin de scolarité pour un élève scolarisé à 7 ans et qui n' a point connu de retard durant tout son cursus scolaire. Partant de cela, on peut retenir qu' il y a une meilleure rétention scolaire des garçons que des filles, dans l'enseignement primaire de la Tapoa. Cette rétention scolaire des *écoliers* de la Tapoa est aussi notable pour ceux du Séno, mais cela n'est manifeste qu'à partir de 11 ans. Par ailleurs, pour cerner les points communs (ou différents) à ces deux provinces sous-scolarisées, une analyse comparative des caractéristiques des enfants scolarisés peut nous aider à cerner certaines indications euristiques de la faible fréquentation scolaire de ces régions.

5.2.2.3.3 Eléments de comparaison des pyramides scolaires du Séno et de la Tapoa

La comparaison entre la pyramide scolaire de la Tapoa et celle du Séno fait ressortir des éléments similaires à ces deux entités. En effet, ce qui se dégage de manière prépondérante lorsqu'on examine les pyramides scolaires de ces provinces, c'est le déséquilibre considérable qui subsiste entre les effectifs féminins et masculins. Cette différence révèle surtout la faible fréquentation scolaire des filles dans les écoles de ces zones. C'est ainsi que si l'on évalue le rapport de masculinité scolaire sur tout le long du cycle primaire, les filles sont nettement inférieures aux garçons.

Rapports de masculinité scolaire de la Tapoa et du Séno en 1991/92

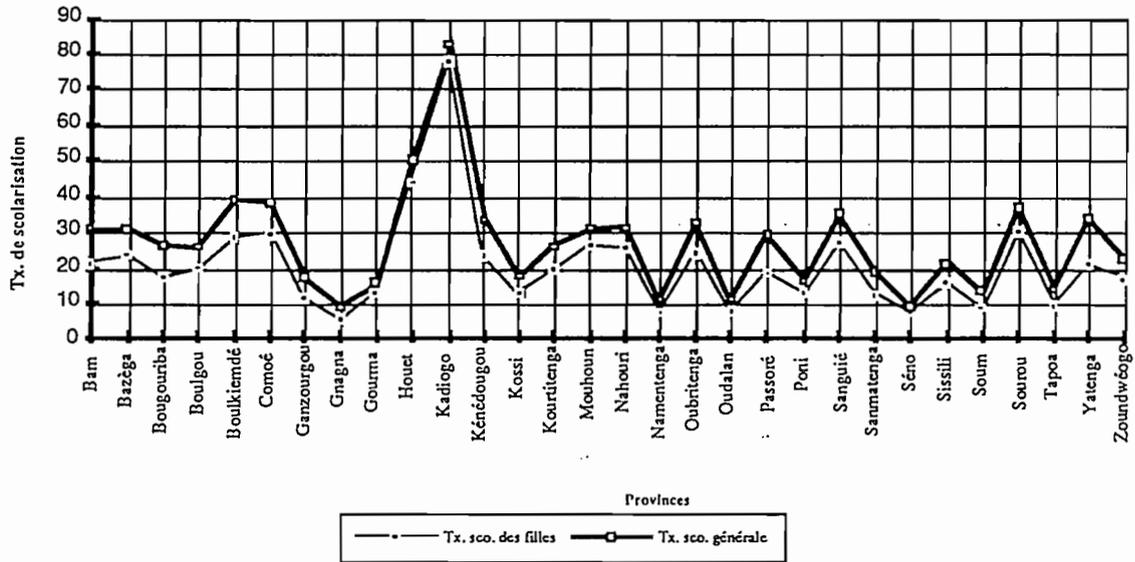


Cette différence qui commence dès les premiers âges scolaires avec plus de 150 à 180 garçons pour 100 filles, augmente tendanciellement dans la Tapoa jusqu'à 9 ans, tandis qu'au Séno le rapport de masculinité subit une baisse entre 6 et 8 ans, avant d'entamer de nouveau une hausse qui atteint plus de 200 garçons pour 100 filles à 9 ans. On peut retenir que le rapport de masculinité scolaire de la Tapoa indique non seulement cette forte disparité scolaire entre garçons et filles mais surtout il est constamment en hausse avec un seul fléchissement à 10 ans où le rapport de masculinité scolaire est d'environ 170%. En outre, ces deux courbes de masculinité scolaire permet de noter que la Tapoa atteint son paroxysme d'inégalité scolaire à 12 ans avec notamment 100 filles pour 300 garçons scolarisés; quant au Séno, le point modal du rapport de masculinité se situe à 9 ans, car il est d'environ 230 garçons pour 100 filles scolarisées. Au regard de ces inégalités de scolarisation entre filles et garçons qui caractérisent aussi bien le Séno que la Tapoa, on peut supposer *qu'une région qui est faiblement scolarisée est une zone où les filles sont les premières à faire les frais de cette sous-scolarisation*. Cependant cette inégalité de scolarisation peut subir quelques modifications si une certaine volonté se manifeste de la part des autorités. En effet, si l'on se réfère à la pyramide scolaire de la Tapoa, on peut noter qu'à 10 ans, les effectifs féminins connaissent une infime augmentation qui d'ailleurs agit sur le rapport de masculinité scolaire ,

puisque c'est l'âge auquel celui de la Tapoa connaît son fléchissement le plus bas. Aussi, si l'on restitue la première année de scolarisation de ces effectifs féminins âgés de 10 ans, on peut, de la pyramide, observer que celles-ci ont été scolarisées en 1987, en "*période révolutionnaire*"; période au cours de laquelle les autorités exhortaient de gré ou de force, les parents à inscrire les filles à l'école. Cependant est-il suffisant de scolariser les filles pour quelques années? N'aurait-il pas fallu une politique de rétention de celles-ci dans le système jusqu'à la fin du cycle primaire? Surtout si l'on considère que généralement dans la Tapoa, les parents refusent non seulement de scolariser les filles, en raison des mariages précoces qui se célèbrent quelques fois dès la naissance¹², mais en plus et surtout, celles que les autorités réussissent à scolariser de force finissent rarement leur scolarité; car entre 11 et 13 ans elles rejoignent la concession "conjugale". Pour ce qui est du Séno, les maîtres nous informaient que les rares filles qui fréquentent leurs écoles, sont la plupart du temps déscolarisées dès 13 ans, quels que soient leurs résultats scolaires, pour être également conduite chez leurs époux. Ces facteurs culturels, sur lesquels nous reviendrons un peu plus en profondeur dans les points suivants, agissent non seulement de manière restrictive sur la scolarisation des filles mais aussi sur leur possibilité de parvenir à la fin du cycle primaire (a fortiori de continuer des études secondaires). Ce faisant, il est fort possible que la faible scolarisation des filles ait un impact important sur le taux de scolarisation de ces zones. Pour cela, le graphique suivant montre l'interdépendance qui existe entre les taux de scolarisation des filles par province et ceux de l'ensemble de ces unités administratives. Ce qui signifie que le niveau de scolarisation générale atteint par chaque province est fortement corrélé à celui de ses filles scolarisées.

¹² Voir Chapitre 5, les points portant sur les déterminants culturels qui influent sur la scolarisation de certaines zones du pays.

Interdépendance entre scolarisation des filles et scolarisation générale en 1991/92



C'est ainsi que l'on remarque que les provinces dont les niveaux de scolarisation féminine sont appréciables, présentent une scolarisation d'ensemble honorable. C'est par exemple le cas du Kadiogo ou du Houet. Mais en revanche, on assiste à une faible fréquentation scolaire des provinces comme la Tapoa, le Séno, l'Oudalan, où la scolarisation des filles est médiocre. A partir de telles indications, on peut retenir que *l'amélioration de toute fréquentation scolaire dans une localité, une zone ou un pays, passe essentiellement et surtout par l'accroissement des niveaux de scolarisation féminine.*

En outre, parmi les similitudes qui se décèlent au niveau de chacune de leurs pyramides, il convient d'examiner en profondeur la rétention qui se manifeste pour les écoliers d'un certain âge. Il faut surtout retenir que cette stabilité scolaire se produit après d'importantes déperditions qui se déroulent très souvent avant dix ans révolus. Dans le Séno comme dans la Tapoa, cette rétention est particulièrement favorable aux garçons qu'aux filles. Cependant il convient de nuancer cette rétention scolaire car pour la Tapoa, la première "immobilité" des effectifs se passe entre 10 et 12 ans et la seconde de 13 à 14 ans et plus, alors que dans le Séno, elle n'intervient qu'entre 10 ans révolus et 14 ans et plus. Mais toutes observations faites, on s'aperçoit que le sommet de chaque pyramide se caractérise par la stagnation des effectifs scolaires aux deux derniers âges. Tout cela pourrait s'expliquer par

les échecs scolaires trop élevés dans ces régions, car ils impliquent pour de telles zones faiblement scolarisées la solution de redoublement, voire de triplement. Ainsi selon les enseignants de ces provinces, il est peu fréquent que l'on exclue un élève qui est assidu aux cours même si celui-ci à des défaillances scolaires. Généralement on tolérerait aux enfants de ces zones sous-scolarisées de redoubler ou de tripler les classes; en fait cela s'inscrirait dans la logique de retenir dans ces écoles sous-fréquentées le maximum possible d'élèves. Dans ce cas-ci, la rétention scolaire est une démarche qui viserait à pourvoir formellement les classes déjà désertes. C'est ainsi que dans le Séno, le responsable éducatif de la province nous déclarait que face à la faiblesse des effectifs scolaires¹³ dans 80 à 90% des écoles du Séno, la seule solution fut d'arrêter une décision pour que les écoliers ne soient plus renvoyés pour insuffisance de niveau, tant que ceux-ci ont encore une certaine motivation de venir à l'école. Par ailleurs, certains maîtres nous relataient que suite à plusieurs redoublements des enfants et, malgré leur faible niveau, on les laissait passer dans des cours supérieurs; de sorte qu'ils parvenaient au CM2 avec une aptitude scolaire à peine supérieure à ceux des cours élémentaires d'autres provinces. Ce qui conduit à des taux d'échecs relativement plus élevés que nulle part ailleurs. A la session de 1991, le Séno avait, parmi l'ensemble des provinces, les taux de réussite les plus bas au CEPE et à l'entrée en 6ème. Ainsi sur 380 élèves présentés à l'entrée en 6ème seulement 17 obtenaient leur admission tandis qu'au CEPE, on en dénombrait 177 sur les 446 candidats; ce qui donne respectivement à ces examens des taux de réussite de 4,47% et de 39,7% alors que la moyenne nationale dans ces domaines était de 10,8% et 48,9%. Selon les informations recueillies auprès des enseignants de cette province, il convient de souligner que les admis proviennent la plupart du temps de Dori, le chef-lieu. Autrement certains villages et départements se retrouvent le plus souvent sans aucun admis à ces examens. Il en est ainsi de Katchirga, Woulo, Boundiguel et Falangunto qui généralement ont des taux de réussite qui varient entre 0 et 3%. Pratiquement c'est la même situation scolaire qui s'observe dans la Tapoa avec notamment les mêmes échecs

¹³ Car selon le Directeur provincial de l'enseignement de base du Séno, on recense le plus souvent une trentaine à une cinquantaine d'enfants dans des écoles conçues pour accueillir en moyenne 200 à 250 écoliers.

phénoménaux et le refus de renvoyer un écolier pour insuffisance de niveau, tant que celui-ci souhaite venir à l'école.

Dès lors on peut admettre que la rétention scolaire dans le Séno et la Tapoa est en fait une des stratégies éducatives de l'administration scolaire de ces provinces dans le but d'avoir quelques enfants pour leurs écoles quasiment désaffectées. Ainsi après cette analyse qui nous situe sur l'ensemble des conditions et des caractéristiques scolaires de ces quatre unités administratives (Ouagadougou, Mouhoun, Séno et Tapoa), analysons les taux de scolarisation actuels (1986 à 1991) de l'ensemble des provinces afin de cerner la situation scolaire au Burkina.

5.2 Les niveaux de scolarisation: compte à rebours ou panne de parcours?

Pour étudier les niveaux de scolarisation atteint par chaque province, l'étude se fera sur la base des *taux officiels de scolarisation* qui sont également des taux bruts. Certes, il convient de rappeler que ce type de taux est sommaire, mais néanmoins ce sont les seuls indicateurs disponibles qui permettent de cerner les tendances générales de l'évolution de la scolarisation actuelle au Burkina. Avec de telles données, l'on parvient à établir une étude comparative de la scolarisation de chacune des trente unités administratives du pays. C'est ainsi que si l'on réfère à la carte scolaire (voir introduction), on s'aperçoit des disparités criantes qui existent entre les trente circonscriptions administratives, globalement regroupées en trois grandes zones de scolarisation, qui correspondent à des entités géo-culturelles ou économiques. De ce fait, il convient de tenir également compte de ces modalités culturelles et économiques dans l'analyse des disparités scolaires entre les provinces.

5.2.1 Les disparités scolaires entre provinces: des écarts qui continuent de s'accroître depuis 1986

Avec officiellement 30.7% comme taux moyen brut de scolarisation pour la rentrée scolaire de 1991/92, la scolarisation par province varie énormément. C'est ainsi qu'entre la

province la plus scolarisée et celle qui l'est le moins, l'écart est très significatif car il est actuellement de près de 74 points. Cette différence s'est accrue entre 1986 et 1991 si l'on sait qu'il est passé notamment de 72,7 à 73,8. La distribution autour de la moyenne nationale qui se mesure par l'écart-type a également accru d'un point, car cet indicateur qui était de 13,6 en 1986 est passé à 14,7 en 1991. On observe alors que les disparités autour de la moyenne sont aussi importantes. Tout cela révèle l'approfondissement des inégalités scolaires entre les entités administratives. En effet, il y a de véritables distorsions entre les unités les plus scolarisées et celles qui le sont faiblement ou qui se situent au niveau médian.

Tableau n°46. Evolution des taux de scolarisation entre 1986 et 1991

Provinces	Taux brut de scolarisation 1986	Taux brut de scolarisation 1990	Taux brut de scolarisation 1991
Bam	20,69%	25,74%	30,69%
Bazega	24,84%	29,80%	30,35%
Bougouriba	26,82%	25,78%	26,22%
Boulgou	23,73%	26,03%	25,75%
Boulkiemdé	33,07%	37,80%	38,95%
Comoé	30,06%	36,74%	37,96%
Ganzourgou	14,22%	16,90%	16,99%
Gnagna	9,37%	8,50%	8,56%
Gourma	14,55%	15,70%	15,42%
Houet	45,97%	49,96%	49,87%
Kadiogo	79,06%	82,44%	82,45%
KénéDougou	28,21%	31,68%	33,4%
Kossi	15,40%	16,79%	17,39%
Kouritenga	24,85%	25,64%	25,97%
Mouhoun	27,94%	30,96%	30,71%
Nahouri	29,72%	31,93%	31,06%
Namentenga	9,88%	11,08%	10,58%
Oubritenga	24,92%	30,88%	32,49%
Oudalan	8,96%	10,89%	10,57%
Passoré	24,92%	28,18%	29,3%
Poni	23,78%	16,69%	16,26%
Sanguié	28,98%	33,65%	34,88%
Sanmatenga	16,70%	18,29%	19,21%
Séno	6,38%	8,42%	9,32%
Sissili	22,84%	21,74%	21,43%
Soum	11,18%	12,71%	13,17%
Sourou	30,65%	35,73%	36,61%
Tapoa	14,03%	13,64%	13,9%
Yatenga	19,49%	33,06%	33,72%
Zoundwéogo	17,93%	21,08%	22,49%
Burkina Faso	25,84%	30,03%	30,69%

Source: statistiques scolaires du MEBAM

Aussi continue-t-on de remarquer que le Kadiogo reste distant de toutes les autres provinces y compris le Houet. C'est en effet la seule unité administrative où l'on recense parmi la population scolarisable plus de huit enfants sur 10 qui fréquentent un établissement scolaire primaire. Cette province possède plus de 1,6 fois le taux de scolarisation de sa suivante immédiate qui est le Houet; pourtant celui-ci, dont le chef-lieu est Bobo Dioulasso, bénéficie pratiquement de la même dotation infrastructurelle que le Kadiogo. Si les écarts sont très manifestes entre ces deux entités administratives qui se constituent principalement

des deux grandes villes du pays, il va s'en dire que les disparités sont plus criantes entre les provinces fortement scolarisées (plus de 40%) et celles qui demeurent au seuil de 10 à 20%.

Outre cela, le taux de scolarisation du pays a évolué de manière très timide entre 1986 et 1991 où il est passé de 25,8% à 30,7%; ce qui donne pour la période un taux d'accroissement moyen de 3,5%. Cette faible évolution est encore plus médiocre, si l'on se base sur les données de 1990 et 1991 (les indicateurs disponibles les plus récents) où l'on dénote qu'en ce laps de temps le taux de scolarisation national a peu varié, passant de 30% à 30,7%; ce qui donne un taux d'accroissement moyen d'environ 2%. Cet accroissement moyen qui tend de plus en plus à baisser, laisse entrevoir que le niveau de scolarisation générale au Burkina est dans une situation d'impasse, surtout que c'est l'un des plus faibles niveaux de croissance scolaire que le pays n'ait jamais enregistré depuis son indépendance. Une telle situation suscite quelques questionnements et surtout pose un dilemme pour les autorités dont l'objectif principal est de scolariser d'ici l'an 2000, 40% des enfants burkinabé en âge d'aller à l'école. Mais cela est-il vraiment possible, si l'on considère que bon nombre de provinces connaissent entre 1986 et 1991 une stagnation, voire une régression de leur taux de scolarisation.

En effet entre 1986 et 1991, on constate à partir du tableau précédent qu'il y a 1/5 des provinces qui ont une baisse de leur taux de scolarisation. Parmi ces provinces, il y a le Bougouriba, le Poni et la Sissili situés tous à l'extrême Sud-ouest, la Tapoa et la Gnagna à l'Est. Cependant il faut surtout souligner que la diminution est notable pour la Sissili et le Poni qui ont vu leur taux de scolarisation chuter respectivement de 6 et 32%. Face à cette chute de la scolarisation de certaines provinces, on ne peut s'empêcher de se demander si c'est désormais le *temps de regression* pour l'école burkinabé ou serait-il simplement une *panne de parcours*? En clair cet effondrement de la scolarisation est-il passager ou doit-on le considérer comme une situation qui perdurera?

Sans faire de déduction hâtive, il est fort possible que la situation que nous constatons puisse devenir plus sérieuse. Surtout si l'on fait une comparaison des données de

1990 et celles de 1991, on s'aperçoit que c'est pratiquement près du tiers des provinces qui subissent quelques fléchissements ou quelques stagnations de leur niveau de scolarisation; parmi celles-ci se comptent le Kadiogo et le Houet dont l'un se caractérise par une stagnation de son taux (82,4%) tandis que l'autre subit un léger fléchissement (50% à 49,9%). La référence à ces deux provinces est toute significative vue l'importance administrative et la portée scolaire des ces deux provinces sur le plan national. Est-il besoin par exemple de rappeler que le Kadiogo et le Houet sont non seulement les capitales politique et économique du pays mais de surcroît, ils ont les taux de scolarisation les plus élevés; de par leur position administrative, ces deux entités disposent pour elles plus du quart des enseignants et des infrastructures scolaires du Burkina. Cette relation que nous faisons du niveau scolaire avec les variables "enseignants" et "infrastructures" vient du fait comme nous le verrons plus tard qu'il existe une corrélation forte entre les taux scolaires et ces variables. Ce faisant la stagnation scolaire de ces zones traduirait un début de "malaise scolaire" pour le Burkina.

Par ailleurs, il faut noter que ce malaise scolaire qui concerne plus ou moins 40% des provinces, de 1990 à 1991, n'est pas seulement singulier à une catégorie de zones ou de provinces. C'est un phénomène qui s'observe du Sud à l'Est (avec notamment le "pâté" des trois provinces du Sud-Ouest: Bougouriba, Poni, Sissili); c'est également une situation qui intéresse aussi bien les zones fortement scolarisées (Kadiogo, Houet) comme celles qui le sont très peu (Namentenga, Oudalan) ou qui sont à un niveau médian (Mouhoun Nahouri etc.). C'est donc un phénomène qui tend à être de plus en plus globalisant et probablement national. Mais pourquoi les taux de scolarisation de certaines provinces sont-ils en train de fléchir ou de stagner?

5.2.1.1 Quelques causes de la chute ou de la stagnation scolaire au Burkina

Parmi les entités qui ressentent des fléchissements au niveau de leur scolarisation, le Poni est le cas le plus révélateur. Celui-ci observe depuis 1986, une réduction graduelle de sa

fréquentation scolaire dont le niveau de baisse globale était d'environ 32% en 1991. Son taux de scolarisation est donc passé de l'ordre de 24% à 17%. Les effectifs scolaires ont commencé à baisser légèrement dès la rentrée de 1987 passant ainsi de 10900 élèves en 1986 à 10740 en 1987. C'est par la suite que la décroissance fut forte car le nombre d'élèves n'étaient plus que de 8100 en 1991/92. Ce qui logiquement influe sur l'évolution du taux de scolarisation qui s'en ressent. Face à cette baisse scolaire dans le Poni, à laquelle les autorités burkinabé n'ont pas daigné apporter des justifications ou des appréciations jusque là (le savent-ils d'ailleurs?), il est nécessaire que dans la présente étude quelques esquisses d'interprétation se fassent¹⁴. Mais soulignons que ces interprétations, que nous tentons de faire de la chute scolaire au Poni, partent d'hypothèses et d'informations recueillies auprès de certains chercheurs qui ont travaillé sur les pratiques culturelles ou économiques de cette province.

Ainsi, au départ nous avons pensé que la scolarisation baissait dans le Poni à cause d'un phénomène économique, précisément en raison de la culture du coton. A notre avis, il est possible que la culture du coton nécessitant un minutieux entretien, les enfants fussent dès lors déscolarisés ou désorientés vers cette culture pour aider les parents à entretenir ou à cueillir ce produit dont la récolte coïncide la plupart du temps avec les trois à quatre premiers mois de l'année scolaire. Mais en nous entretenant avec A. Schwartz, qui effectue des travaux socio-économiques sur "la culture du coton et le développement au Burkina", il nous faisait remarquer que la production cotonnière dans cette entité éprouvait également un affaissement important depuis 1988, puisqu'elle passait de 128 tonnes à 18 tonnes en 1990. Ce qui laisse voir que ce n'est pas la production cotonnière qui occasionne la décadence scolaire du Poni.

Aussi, nous avons tenté d'expliquer cette chute de la scolarisation par certaines pratiques sociales et culturelles des Lobi, le principal groupe ethnique de la province. Le plus souvent les pratiques culturelles en pays lobi servent à réguler de manière fonctionnelle leurs

¹⁴ Nous pensons que le problème de la baisse scolaire dans le Poni et les provinces environnantes peut constituer un nouveau sujet de recherches pour nous ou pour certains chercheurs dans l'avenir.

sociétés, à telle enseigne que les études qui y sont menées laissent entrevoir qu'elles vivent repliées sur elles mêmes. Pendant très longtemps ce groupe ethnique refusa d'intégrer à sa culture sociale et économique des éléments modernes ou extérieurs, car les Lobi avaient depuis la venue de l'administration coloniale professer le serment de la "*Bouche*"¹⁵. C'est ainsi que durant des années ils sont restés plus ou moins réticents à tout élément ou structure de modernité tels que l'école ou les outils mécanisés pour l'agriculture. Toutefois, cette autocensure a eu des effets limités sur la scolarisation en regard de l'évolution de ses taux de scolarisation qui se situaient jusqu'en 1986 au niveau médian par rapport à l'ensemble du pays.

Mais en octobre 1987, après la rupture de ce serment séculaire qui normalement devait permettre un "bond scolaire" à la province, c'est plutôt à la situation scolaire inverse que l'on assiste. Ce qui est surprenant pour tous ceux qui connaissent la région, tel Schwartz, car cette tendance inverse de la scolarisation ne répond à aucune logique si l'on devait se baser sur la transformation de ces pratiques culturelles. C'est pourquoi nous nous sommes orienté vers d'autre hypothèse qui privilégie l'influence des migrations intra-régionales sur l'évolution scolaire de cette province.

Il convient de savoir que les migrations intra-régionales que nous évoquons ici concernent le changement de résidence d'un ou de plusieurs personnes d'une province pour une autre qui, sur le plan géographique, pourraient se situer dans la même zone. Généralement ce sont des migrations entre zones rurales ou urbaines ou simplement entre zones rurales et urbaines. La récente évaluation nationale des mouvements migratoires s'est faite par les renseignements relatifs aux lieux de résidence des enquêtés au moment du recensement de 1985 et à ceux fournis à la date de l'enquête de 1991. Ainsi entre ces deux dates, on a mesuré le solde migratoire par province qui s'obtient par la différence entre les entrées et les sorties de l'entité désignée ou étudiée. Il faut également relever que les

¹⁵ Selon A. SCHWARTZ qui détient l'information de M. FIELOUX, ce serment a été prononcé à l'arrivée des premiers colonisateurs dans cette région du Burkina. Les Lobi qui peuplent cette région ont ainsi promis à leurs fétiches et à leurs ancêtres de toujours rejeter tout ce qui vient du Blanc et d'ailleurs; ce qui fait qu'ils sont restés très attachés comme les gurmanché à des pratiques culturelles ancestrales ou traditionnelles très propres à leurs sociétés.

migrations intra-régionales concernent le déplacement d'individus seuls ou accompagnés (cas de ménage composé du chef, sa ou ses femmes et leurs enfants). Les migrations au sein d'une région ou entre province découlent souvent de la recherche de terres plus fertiles¹⁶, ou de l'envie de s'installer dans une zone favorable au développement de certaines activités socio-économiques ou culturelles. Cependant, en posant l'hypothèse de l'influence des migrations sur la scolarisation, celle de la migration internationale n'a pas été retenue. Car il est généralement démontré par les recensements et les enquêtes démographiques au Burkina, que les mouvements vers l'extérieur du pays concernent la plupart du temps des jeunes dont la moyenne d'âge est de 22 ans et qui, le plus souvent, émigrent seuls (INSD, 1993). Outre cela, l'enquête nationale de 1991 présente des résultats qui permettent d'observer que *"la proportion des enfants de 6 à 14 ans au sein des migrants internationaux [spécifiquement les immigrés] est nettement plus élevée (30,4%) et est comparable à celle des résidents. Il s'agit sans doute d'enfants d'émigrés (relativement anciens dans l'émigration) qui rentrent au pays pour diverses raisons, principalement d'éducation"*¹⁷ Compte tenu de telles remarques, nous avons préféré ne pas traiter de la migration internationale qui selon ce contexte aurait été plus intéressante à étudier si nous avions plutôt une hausse scolaire notable, dans le Poni.

En tout état de cause, l'enquête nationale de 1991 révèle que les migrations intra-régionales présentent un solde migratoire négatif pour le Poni. C'est ainsi que de 1985 à 1991, elle permit de compter 8365 entrées pour 12906 sorties; la différence interne à ce flux donne un solde négatif de 4541 personnes. Pour mieux mesurer le poids relatif de cette migration, nous avons estimé l'indice d'efficacité qui s'obtient par *le rapport du solde migratoire à la somme de toutes les migrations (entrées + sorties)*; il donne pour le Poni un indice de -0,2, qui signifie que cette province a fourni un peu plus de 20% de migrants qu'elle n'en a reçu. De plus si l'on se réfère à la carte des flux migratoires entre provinces, on dénote que les mouvements hors du Poni se sont principalement faits vers la province du

¹⁶ Cette assertion est surtout vraie pour les migrants mossi du Yatenga ou du Passoré qui vont dans l'Ouest du Burkina pour occuper de terres plus fertiles que celles arides de leurs régions d'origine.

¹⁷ INSD: Analyse des résultats de l'enquête démographique 1991; deuxième partie: les phénomènes démographiques, Ouagadougou, 1993 pp.196-197.

Houet et plus exactement vers sa partie urbaine. C'est ainsi que lorsqu'on se rapporte à la répartition de la population par groupe ethnique installée dans le Houet entre 1985 et 1991, on dénombre 2102 Lobi dans la ville de Bobo contre 400 dans la zone rurale de cette entité administrative. A. Schwartz constatait également dans une partie de ses travaux portant sur les aires cotonnières au Burkina, qu'il y a effectivement dans l'Ouest du Burkina une très faible présence de lobi en zone cotonnière rurale. Ce faisant, on peut déduire que les migrations du Poni vers le Houet urbain sont de nature socio-économique ou culturelle. Sur le plan socio-économique, de telles migrations concernent sans doute les fonctionnaires originaires du Poni qui sont préposés dans l'administration du Houet; certes parmi ces migrants pourraient se compter d'autres travailleurs n'appartenant pas à l'administration mais qui vont s'installer dans le Houet de façon à développer des activités lucratives relevant généralement du secteur informel. Toutefois, une question demeure, car l'exploitation des données de l'enquête démographique ne permettent pas de préciser les compositions et les caractéristiques par âge de ces migrants installés à Bobo. Il serait alors hasardeux et même très sommaire d'alléguer que les 2500 Lobi installés dans le Houet se constituent d'une partie des enfants anciennement scolarisés dans le Poni. Dès lors, ne faut-il pas chercher les causes de la chute scolaire dans des éléments propres à la scolarisation ou qui lui sont liés? Car si en définitive, il s'avère que la baisse scolaire de cette province n'est *ni liée* à la production cotonnière, *ni directement* aux pratiques culturelles séculaires, *ni avec certitude* aux phénomènes migratoires, il reste à se demander si cela n'est pas l'effet d'une offre scolaire de plus en plus réduite? Mais il convient de savoir, si la baisse de l'offre a précédé celle de la fréquentation scolaire, ou inversement. L'analyse suivante basée sur les traitements statistiques contribuera à répondre à ces questions et à cerner les relations qui existent entre le niveau scolaire et l'offre, aussi bien pour le Poni que pour les autres provinces du pays.

5.2.1.2 Offre scolaire et niveau de scolarisation actuelle au Burkina

L'offre scolaire prend en compte la distribution par province des infrastructures scolaires et du personnel enseignant. Pour analyser cette offre et sa relation avec le taux de scolarisation, nous avons établi une régression multiple sur le Sphinx qui est un programme de traitement de données statistiques. Ainsi, la variable à expliquer est le "taux de scolarisation" et les variables explicatives sont "les classes publiques", "les classes privées", "les enseignants", "la distance" par province ou par secteurs public et privé. C'est ainsi que les résultats de la matrice de corrélation suivante ont été obtenus.

Tableau n° 47

	Tx. de scolarisation	Nb. enseignants	Nb. classes publiques	Nb. classes privées	Distance
Tx. de scol.	1.00				
Nb. Enseig.	0.88	1.00			
Nb. classes pub.	0.77	0.94	1.00		
Nb. classes pri.	0.81	0.82	0.58	1.00	
Distance	-0.66	-0.58	-0.60	-0.44	1.00

Régression multiple: Explication du tx. de scolarisation

Tx. de scol = +31.26 +0.08 enseig -3.76 dist. -0.05 classe priv -0.01 classe pub.
coeff. de corrélation = +0.92

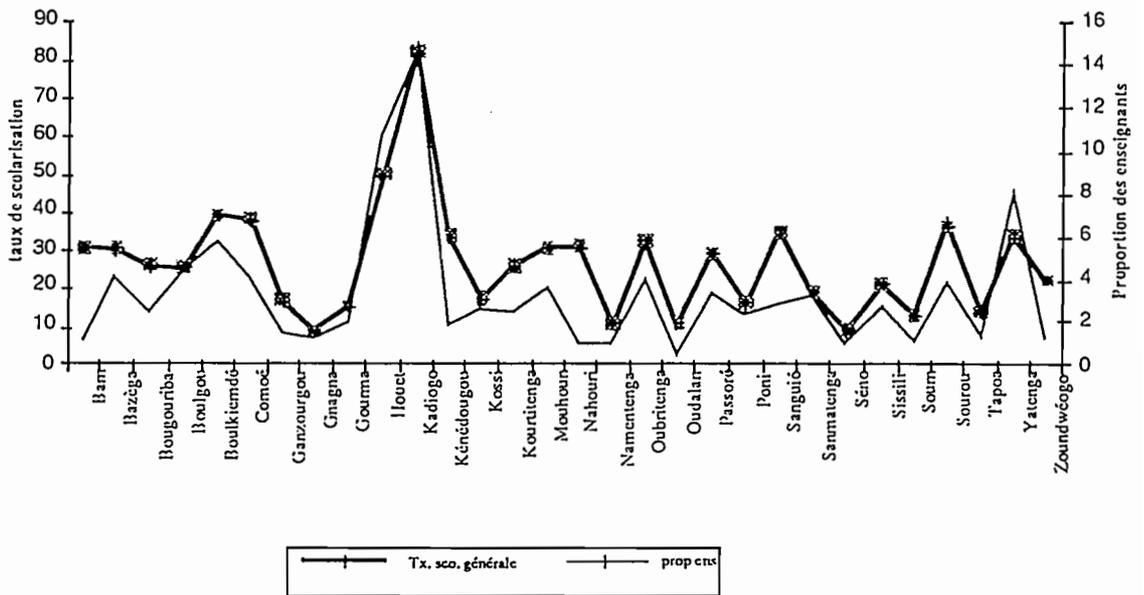
En évaluant le coefficient de corrélation qui indique le degré de relation qui existe entre la variable expliquée et les variables explicatives, on note que cet indicateur est positif et fortement proche de 1 puisqu'il est de +0.92. Explicitement, le taux de scolarisation évolue globalement dans le même sens que les variables explicatives. Ce qui signifie que lorsque le taux de scolarisation s'accroît, les variables explicatives, qui caractérisent l'offre scolaire, vont également dans le même sens. Ce faisant, il ressort de cette régression multiple que le niveau de scolarisation atteint par chacune des provinces du pays est fortement corrélé à l'offre scolaire (privé ou publique) dont elle bénéficie. Cependant en analysant de manière plus détaillée les coefficients de la matrice de corrélation avec d'une part ceux qui existent entre la variable expliquée et chacune des variables explicatives, et d'autre part entre variables explicatives, on se rend compte que le niveau d'interdépendance varie énormément.

Pour cerner les variations des coefficients de corrélation, l'analyse suivante tente de situer les variables (expliquée et/ou explicatives) les unes par rapport aux autres.

5.2,1.2.1 Taux de scolarisation et nombre d'enseignants

La matrice de corrélation révèle que le taux de scolarisation et la part d'enseignants sont intimement liés, car le coefficient de corrélation est de 0.9; ainsi, les provinces qui ont une fréquentation scolaire relativement notable sont aussi celles qui disposent d'un nombre "convenable" d'enseignants pour leurs classes. En s'intéressant à l'interdépendance entre les taux de scolarisation et la proportion d'enseignants par province en 1991, illustrée par les courbes de corrélation suivante, on s'aperçoit notamment que les niveaux de scolarisation évoluent dans le même sens que la proportion d'enseignants; étant donné que les pointes et les fléchissements de la courbe du taux de scolarisation et de celle de la proportion d'enseignants, du graphique adjacent, suivent quasiment les mêmes tendances évolutives.

Courbes de corrélation entre taux de scolarisation et proportion d'enseignants en 1991/92



De ce fait, les provinces qui ont une forte proportion d'enseignants sont aussi celles qui présentent des meilleurs taux de scolarisation, à l'inverse de celles dont la part

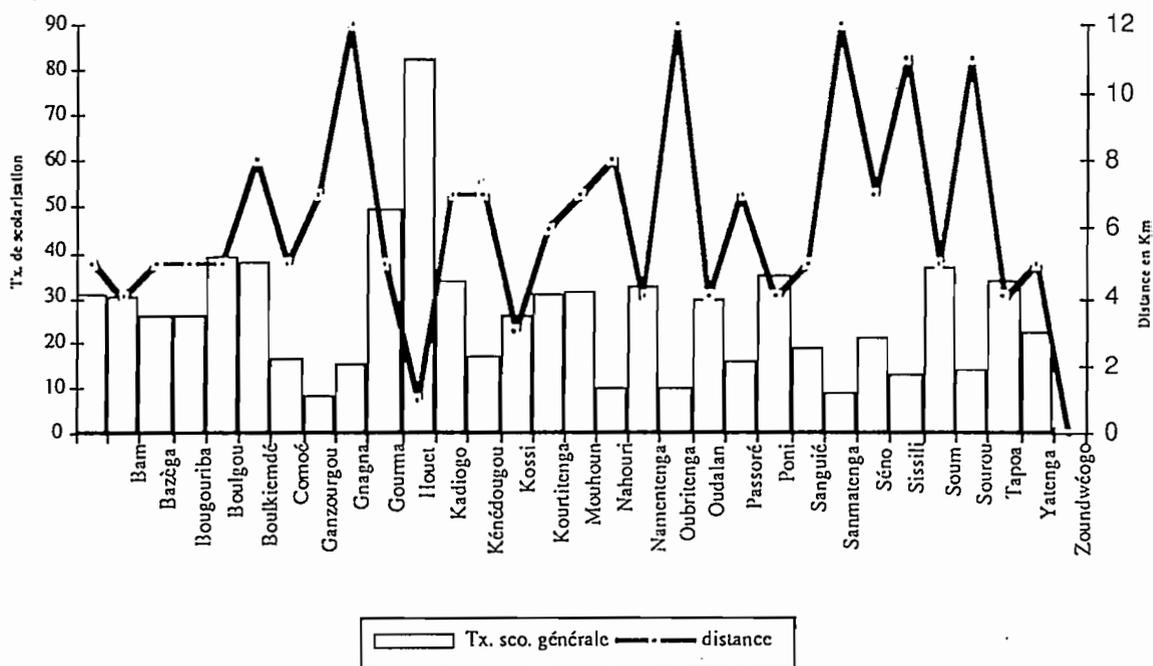
d'enseignants est relativement faible. Par exemple, on peut noter que l'Oudalan qui dispose de 0.5% de l'ensemble des enseignants du pays présente une très faible scolarisation de l'ordre de 10%, alors que le Kadiogo qui possède près de 30 fois la part des enseignants de l'Oudalan observe un taux de scolarisation de plus de 80%.

En outre, si l'on se rapporte à l'accroissement du nombre d'enseignants pour chaque province entre 1986 et 1991, il ressort de grandes disproportions entre les 30 unités administratives. C'est ainsi que certaines provinces ont observé durant cette période une diminution ou une stagnation du nombre de leurs maîtres, tandis que d'autres connaissaient une véritable expansion. Parmi ces cas, se comptent d'une part le Poni (-5%), le Nahouri (-0.5%) et le Gourma (-3.2%) qui possèdent des taux de croissance négative; d'autre part, il y a le Yatenga (10.3%), le Bam (8.9%) le Kadiogo (8.8%) qui outrepassaient de plus de 60 à 87% le taux moyen d'accroissement du pays (5.5%). Partant de cela, on peut relever que les entités administratives qui connaissent la réduction de leur personnel enseignant, sont en conséquence celles qui présentent la même situation de décroissement scolaire. Il est évident que s'il n'y a pas convenablement d'enseignants pour tenir les classes existantes, alors il est sans importance de recruter des élèves; autrement dans ce contexte ils serviront "d'ornements" aux salles de classes. Au regard de cette baisse des enseignants, on pourrait surtout admettre que la chute scolaire dans le Poni relève de cette offre scolaire de plus en plus réduite. Il n'est donc pas fortuit de penser que la part d'enseignants affectés dans chaque province et son évolution entre 1986 et 1991 aient contribué à déterminer le niveau scolaire actuel de chacune de ces trente entités administratives.

5.2.1.2.2 Taux de scolarisation et couverture scolaire

Pour améliorer la scolarisation, la couverture scolaire par province doit répondre de manière adéquate à la demande. Pour estimer cette couverture scolaire, nous avons retenu le nombre de classes publiques et privées de chaque province ainsi que les distances moyennes parcourues par les élèves pour atteindre l'école la plus proche de leur domicile. La matrice de

corrélation révèle que s'il existe une interdépendance forte entre les taux de scolarisation et les classes (publiques et privées), étant donné que leurs coefficients sont au moins de 0.8, en revanche la corrélation entre "la distance scolaire" et le taux de scolarisation présente un coefficient de corrélation de -0.66. Ceci signifie que la corrélation entre ces deux variables (taux de scolarisation et distance) est négative et relativement moyenne. En clair, le taux de scolarisation et la "distance scolaire" ne sont pas forcément liés, cependant il faut noter que la nature négative du coefficient de corrélation traduit le fait que ces deux variables évoluent en sens inverse: quand le taux de scolarisation s'accroît, la "distance scolaire" diminue, ou inversement. Une situation qui s'illustre par le graphique suivant qui démontre que toutes les provinces qui sont très faiblement scolarisées, ont quasiment toutes une distance scolaire supérieure à 10km. Ce sont entre autres, le Gourma (12km), l'Oudalan (12km), le Soum (11km), le Séno (11km), la Tapoa (11km). En revanche, on peut découvrir que toutes les provinces, dont le taux de scolarisation est supérieur à la moyenne nationale (30,7%), ont tout au plus 5 km de "distance scolaire".



Par conséquent, lorsque la couverture scolaire s'étoffe elle agit sur le niveau de scolarisation qui s'améliore. Autrement une couverture scolaire qui ne permet pas aux enfants

d'accéder facilement aux écoles, ne peut qu'entraîner subséquemment un faible niveau de scolarisation. L'éloignement des écoles par rapport à la résidence des enfants est donc une des entraves sérieuses à la bonne marche scolaire de certaines provinces. Ainsi dans le Séno et dans la Tapoa tous les enseignants relevaient le problème de la distance comme étant l'un des fondements de la mauvaise scolarisation. Pour eux, certains de leurs élèves très éloignés de l'école doivent cependant y être à 7h30. De ce fait pour être ponctuel, l'enfant est très tôt réveillé et généralement avant le lever du jour; parfois plusieurs d'entre eux partent du domicile pour l'école à jeun, sachant qu'ils fournissent d'énormes efforts marathoniens pour atteindre leur établissement. Ceux qui arrivent généralement à l'heure ou avec quelques minutes de retard sont exténués après un tel parcours du combattant. C'est pourquoi la plupart d'entre eux suivront péniblement les enseignements du maître. *Car la faim, la fatigue et l'insuffisance de sommeil amènent certains enfants à transformer les salles de classes et les tables-bancs en "dortoirs et en couchettes".*

Si dès lors la cantine scolaire n'est pas fonctionnelle, on assiste, selon les enseignants de ces provinces, à de véritables déperditions scolaires. *Seule la cantine* scolaire demeure encore l'élément attrayant pour ces enfants qui résident très loin de l'école; car elle donne cette assurance aux enfants qu'ils bénéficieront au moins d'un repas, quelques fois, très difficile à obtenir chez eux, en raison des difficultés alimentaires fréquentes dans ces zones.

Face à ces distances moyennes d'environ 10 km que doivent parcourir en aller-retour les enfants (soit 20 km/jour), certains parents préfèrent alors ne pas les scolariser; ils optent généralement de les garder auprès d'eux pour les travaux domestiques. Plusieurs des parents d'enfants en âge scolaire trouvaient que c'était "inhumain" de faire endurer de tels parcours scolaires à des enfants, sachant que l'issue finale de cette école n'était guère prometteuse. En somme effectuer de longues distances entre l'école et la résidence est un "parcours de combattant" auquel bien de parents ne veulent pas soumettre leurs enfants. Ce qui évidemment fragilise le niveau de scolarisation de ces zones. En tout état de cause, il

convient de souligner que bien que ces zones du Séno, de la Tapoa, du Gourma, de l'Oudalan soient faiblement dotées en infrastructures scolaires, les distances scolaires sont aussi l'effet d'une mauvaise répartition de la carte scolaire dans ces provinces. Nous avons constaté que dans le Tapoa, certains villages très peu distants (environ 1 à 2 km) tels que Naponkoré, Naponsiga, Kondikobou, Mordéni disposaient d'écoles, alors que dans le département de Partiga les villageois désirant scolariser leurs enfants devaient se rendre à une dizaine de km de leur résidence pour trouver l'école la plus proche. Le même constat intéresse également la distribution géographique des écoles du Séno. Ces observations laissent entrevoir qu'une répartition judicieuse des écoles dans les zones faiblement dotées pourrait atténuer les "distances scolaires". Autrement dit si on mettait à la disposition des provinces un nombre relativement élevé de bâtiments scolaires, mais tant que ceux-ci seront éloignés de la résidence des "demandeurs" il est quasiment certain que peu de parents accepteront d'envoyer leurs enfants.

Aussi, faut-il retenir qu'il ne s'agit pas simplement d'offrir une meilleure couverture scolaire aux provinces s'il n'existe pas - ou assez - de maîtres pour faire fonctionner les classes. Car la corrélation est forte entre le nombre d'enseignants et le nombre de classes publiques (0,94) ou privées (0,82).

En définitive, on peut relever qu'avec cette analyse basée sur les rapports de dépendance entre le niveau de scolarisation et l'offre scolaire, il ressort que la scolarisation part principalement de la capacité de l'Etat ou des collectivités à mettre à la disposition des provinces le personnel et les infrastructures scolaires nécessaires. Quand cette offre est faible ou subit une réduction, elle a également un impact sur le niveau de scolarisation; c'est ce que nous avons discerné des provinces dont la scolarisation est faible ou en chute. Toutefois, il est possible que l'insuffisance de l'offre ou sa réduction ne soient pas les seuls éléments qui déterminent le niveau de scolarisation; il existe par ailleurs des facteurs socio-culturels et économiques qui ont aussi une influence sur l'évolution scolaire de certaines circonscriptions administratives. C'est ce que nous allons étudier dans la section suivante.

5.2.2 Les déterminants socio-culturels et économiques de la scolarisation

5.2.2.1 La méthode d'analyse des déterminants: "la valorisation des composantes"

Pour analyser les effets de certains facteurs économiques et socio-culturels qui interviennent sur la scolarisation, nous avons choisi d'utiliser la méthode statistique basée sur la valorisation des variables. Elle consiste, cette méthode, à évaluer une variable par rapport à d'autres en permettant d'avoir les profils des composantes de celle-ci. L'intérêt d'une telle méthode est qu'elle permet des évaluations croisées entre des variables qualitatives et quantitatives, contrairement aux régressions et aux analyses des composantes principales (ACP) qui elles portent exclusivement sur des données quantitatives, ou encore aux analyses factorielles des correspondances (AFC) qui concernent les données qualitatives.

C'est ainsi qu'avec la valorisation des composantes, nous arrivons à faire des évaluations croisées des variables de l'enquête socio-démographique et surtout à mesurer leur impact sur la scolarisation. Parmi les variables évaluées se comptent la cause de non-scolarisation avec ses composantes tels que l'école coranique, la religion, le sexe de l'enfant, les prix de fournitures, etc. . Il y' a aussi des variables telle que la catégorie socio-professionnelle des parents en rapport avec la taille du ménage, le nombre total d'enfants parmi lesquels les scolarisés et les non scolarisés, la participation des enfants aux activités des parents, etc. . .

Dans ce type d'analyses statistiques, on dispose d'un tableau de valeurs moyennes dont les lignes se constituent des modalités (qualitatives ou quantitatives) et les colonnes contiennent les critères d'évaluations (uniquement quantitatives). Le tableau peut comporter autant de lignes que de modalités (de la variable évaluée) et autant de colonnes que critères sélectionnés pour l'estimation.

Dans le tableau on peut observer quelques cellules qui sont soulignées ou marquées; quand c'est le cas au niveau des *intitulés* des modalités ou des critères(en lignes ou en

colonnes) il s'agit là de faibles effectifs dont on peut se passer d'analyser ; par contre pour ce qui est des chiffres soulignés ou marqués dans les colonnes ou sur les lignes, il s'agit d'une indication de comparaison entre la valeur moyenne de la modalité et celle de la moyenne d'ensemble; ce qui permet de repérer et de signaler les moyennes significativement plus grandes ou plus petites que la moyenne générale. Ces quelques précisions théoriques et méthodologiques apportées, observons concrètement les résultats des variables qui ont été évaluées par rapport à leur influence sur la scolarisation des zones enquêtées.

5.2.2.2 Evaluation des causes de la non-scolarisation

Pour évaluer la non-scolarisation, nous nous servons de l'ensemble des réponses apportées par les parents aux questions suivantes du questionnaire parent:

Q.21 :Avez vous des enfants qui n'ont jamais été à l'école?

Q.22 : Si oui, combien sont -ils?

Q: 23 combien de filles y a t-il parmi vos enfants non-scolariés?

Q: 24 Pourquoi n'avez vous pas scolarisé ces enfants?

Si les trois premières questions ont permis de collecter des données purement quantitatives qui révèlent qu'il y a des enfants qui ne sont pas scolarisés, c'est aussi à partir de ces questions que nous avons les variables qui servent de critères d'évaluation à la non-scolarisation. En revanche c'est la dernière question qui nous donne réellement les causes qualitatives et quantitatives de la non-scolarisation des enfants. Ainsi parmi les causes de la non-scolarisation apportées par les parents à cette question n°24, "l'école sans valeur", "le problème de finance" "école coûteuse", "manque de place", "inexistence d'école", "école coranique", "parce que l'enfant est de sexe féminin" etc. . Toutes ces modalités ou composantes de la variable " causes de non-scolarisation" permettent de comprendre non seulement le niveau de scolarisation des provinces enquêtées mais aussi elles donnent cette possibilité de cerner les différenciations scolaires entre provinces.

5.2.2.2.1 Le Séno: "l'école est sans valeur, nous préférons l'école coranique"

En nous entretenant avec 148 parents dans le Séno nous avons obtenu les résultats suivants pour ce qui est des causes de la non-scolarisation dans cette province .

Tableau n°48. Valorisation des composantes de la non-scolarisation dans le Séno

Critères Modalités	Nombre d'enfants non- scolarisés	Filles non- scolarisées
Ecole sans valeur	<u>4.17</u>	2.03
Problème de finance	5.45	2.64
<u>Pas de place</u>	3.11	2.22
Ecole coranique	<u>4.22</u>	1.73
Parce que fille	4.00	<u>3.50</u>
Autre	<u>2.68</u>	2.70
Ensemble (Causes de non- scolarisation)	3.35	2.01

En général, il se dégage du tableau une moyenne d'ensemble de 3.35 enfants qui n'ont pas été scolarisés en raison des différentes modalités qui constituent les causes de la non-scolarisation. Cependant le tableau permet de cerner que parmi les réelles causes de la non-scolarisation des enfants, "l'école coranique et l'école sans valeur " étaient avancées pour expliquer le fait qu'ils n'aient pas inscrit leurs enfants dans les établissements de la province. C'est ainsi que l'on remarque que les moyennes d'enfants non scolarisés en raison de ces deux variables étaient significativement plus grandes que la moyenne générale, puisqu'elles étaient pour l'école coranique de 4.22 et pour l'école sans valeur de 4.17. Ce qui signifie que parmi les causes fondamentales de la non-scolarisation dans le Séno, les parents ont tendance à s'orienter plus vers les *écoles coraniques* vu que les classiques sont *sans valeur* à leurs yeux. En fait, ces deux causes sont tout de même liées car si les parents optent pour les écoles qui professent l'enseignement coranique c'est que ces structures présentent plus de valeur sur le plan culturel (car rappelons que le Séno est à plus de 94% musulman) étant donné que la plupart de leurs pratiques sociales (baptême, mariages, décès) et le mode de vie s'axent sur les principes coraniques qu'autres choses. Ce faisant c'est partant des écoles coraniques que les parents déclarent que les écoles de "blancs " n'apportent rien de concret, donc de valable (ou de valide) à leur société. Ainsi il est toujours difficile de dissocier le facteur culturel du

facteur religieux lorsque ce dernier est un phénomène séculaire et pratiqué par la quasi totalité de population . Pratiquement tout ce qui se passe dans le séno tourne autour de l'Islam. Ce qui constitue un élément qui influe sur la scolarisation; surtout quand les parents tendent à faire cet amalgame facile entre l'école classique et la religion chrétienne, la réticence envers l'école est alors comme un refus du christianisme.

L'imam de Bani¹⁸ nous révélait qu'il était foncièrement opposé à; la scolarisation des enfants de son département car selon lui " *les enfants de la communauté qui sont allés à l'école n'ont jamais été récupérés par la religion musulmane. De tels précédents font que nous ne sommes plus prêts à assister au reniement de la communauté par nos enfants... Vous croyez que face à cela nous allons continuer de scolariser nos enfants alors que nous avons de bons talibés ici? Jamais!*". Un tel discours a une portée sociale importante, car Il émane du chef religieux dont toute parole est suivie comme un enseignement fondé sur la sagesse et les préceptes coraniques. C'est en fonction de lui (ou se référant à lui) que les enquêtés de ce département nous répondaient que " *l'Iman nous a enseigné ceci, l'iman nous a dit telle chose à propos de l'école etc.*" et concluant chaque fois par " *nous pensons que cela vaudrait mieux pour nous d'envoyer nos enfants à l'école coranique*". Dès lors on peut comprendre que cette école coranique devient un déterminant de la faible scolarisation dans cette partie du pays. La valeur de l'école officielle se mesurant dans ce contexte par son inadéquation à la réalité islamique. Mais quels sont les enfants qui sont le plus inscrits à l'école coranique et comment se déroule l'apprentissage dans ce type de structure d'encadrement?

a) l'école coranique, c'est surtout pour les garçons!

Comme on peut le constater à travers le tableau de la non-scolarisation du Séno, la valeur moyenne des filles non scolarisées en raison de l'école coranique est la plus faible de toutes les causes puisqu'elle est de 1.73. Partant, on peut imaginer que s'il y a non-scolarisation pour cette cause, c'est principalement les garçons que cela concerne. D'ailleurs

¹⁸ Ce département est un gros centre musulman vers lequel s'effectuent des pèlerinages de la confrérie islamique tidjania. Son imam est un des grands érudits du Coran au Burkina. La parole qu'il professe est souvent prise comme la parole d'un juste voire d'un saint.

en tradition islamique "*version africaine*", les femmes ne sont pas tolérées à s'inscrire dans un cadre d'apprentissage où il y a des hommes. C'est d'ailleurs pourquoi, on remarque qu'en moyenne 3.50 filles ne sont pas scolarisées en raison simplement de *leur appartenance sexuelle*: cette moyenne étant significativement plus élevée que la moyenne d'ensemble des filles non scolarisées qui est de 2.01 (nous y reviendrons dans les paragraphes ultérieurs).

Partant de ce constat, il suffit chaque soir (hormis les vendredis) de se rendre à partir de 20 h dans tout village du Séno pour observer autour de feux de bûches des garçons de 7 à 14 ans munis d'écrivoires en bois qui s'entraînent à écrire quelques versets coraniques; ces séances s'accompagnent de récitation de ces versets dans un bruit de voix indescriptible, mais qui semble être une méthode pédagogique dans ces structures d'encadrement coraniques. Si les cours coraniques se déroulent généralement le soir, c'est en raison de deux faits. La première raison est que les enfants confiés aux Talibés sont généralement utilisés par celui-ci comme ses domestiques ou des "*Garibou*". Les garibous étant des enfants faisant le porte à porte afin de collecter par ci et par là quelques aliments ou de l'argent pour son maître (et lui).

L'autre explication découle de la participation des enfants scolarisés à ces cours coraniques. Bien souvent les parents contraints de scolariser leurs enfants dans les écoles officielles trouvent le moyen de leur faire suivre les cours coraniques les soirs. Ce qui est incommode pour les élèves, car les enseignants nous signalaient que la plupart du temps, ils étaient obligés d'abandonner l'école pour se consacrer à l'apprentissage du coran au gré des parents qui y portaient plus de préférence. Cet abandon est tout à fait un effet de dualité culturelle entre l'école coranique et l'école classique et qui tourne généralement à l'avantage de la structure coranique; rien qu'à s'apercevoir du faible taux de scolarisation dans le Séno.

b) les filles non scolarisées: la ségrégation sexuelle a son importance!

En ce qui concerne l'analyse de la modalité "parce que fille" on remarque que cette composante de la "non-scolarisation" explique en partie la faible participation des filles à l'instruction scolaire. Sexisme ou ségrégation, tout laisse penser que ces notions pourraient

bien caractériser la situation sociale de la majorité des femmes chez les populations peules et musulmanes. En fait, dans ces sociétés fortement islamisées, le statut social généralement conféré à la femme est inférieur à celui de l'homme, quel que soit l'âge de ce dernier. Ainsi dans ces communautés très islamisées, il arrive que les femmes soient écartées des cercles ou des structures ouverts aux hommes. C'est ainsi que, selon la conception de plusieurs des personnes interrogées, dans ces sociétés *la femme ne doit jamais être là où se trouvent les hommes*. De ce fait, l'école classique étant par exemple considérée comme une structure pour hommes, les parents déclareront qu'il convient de ne pas y inscrire les filles; leur place serait ainsi auprès de leur mère où elles s'initieront dès leurs jeunes âges aux tâches considérées comme purement féminines tel que le filage du coton.

En définitive, on peut relever que parmi les entraves socio-culturelles à la scolarisation, trois éléments sont surtout déterminants. Il s'agit de l'école coranique, du jugement de valeur qu'ils ont d'elle face à l'école classique et la conception que les populations peules du Séno ont de la participation de la femme aux secteurs d'activités sociales ou culturelles ouverts aux hommes. Ainsi, à travers ces éléments on peut nuancer la part effective de l'offre scolaire sur la faible fréquentation scolaire dans cette zone. Car l'Etat a beau offrir des écoles à cette province, tant que les populations n'y trouveront aucun intérêt, la scolarisation pourra demeurer encore longtemps dans sa situation de précarité. Il faut certes une offre scolaire convenable mais *l'offre sans la demande*, diront les économistes, *entraîne soit le gâchis soit la dévalorisation de la marchandise*. Ce désintérêt des populations du Séno face à l'école est de plus en plus grandissant lorsqu'on analyse leurs appréciations de l'école à partir de la question 31 "*Que pensez-vous de l'école?*"

c) comment les parents du Séno considèrent-ils l'école et son personnel?

Avec la question 31, plusieurs points servaient à évaluer l'appréciation que les parents ont de l'école et des enseignants. Parmi les points d'appréciation, il y a la "*non-reponse*" pour les parents qui déclaraient ne pas pouvoir juger d'un système dont ils ont peu de connaissance;

- la "*bonne appréciation*" pour les réponses qui évoquaient l'école comme un très bon instrument d'autonomie par l'aptitude qu'il fournit aux enfants de pouvoir écrire, déchiffrer ou lire les courriers administratifs ou personnels, etc. ;

"*école synonyme d'insuccès*" : avec cette modalité nous avons recensé toutes les réponses qui avançaient que l'école actuelle ne produisait que des recalés dont l'issue finale est le retour à leurs points d'origine sans diplôme et sans suffisamment de connaissance scolaire;

"*école inadaptée*", elle concerne les réponses qui dégagent le fait que l'école est complètement "décalée" des conditions économiques et du mode de vie des populations transhumantes de cette province. Dans cet ensemble, il y a des remarques qui rejoignent la modalité "école sans valeur" précédemment étudiée;

"*enseignant bon*" et "*enseignant mauvais*" sont des jugements que l'on porte sur l'école à travers les enseignants. En fait les personnes qui trouvaient que l'enseignant était bien, c'était surtout celles qui considéraient que quoiqu'il existait une réticence à l'égard de l'école il n'y avait pas de relations conflictuelles entre eux et le maître. A l'inverse dans les villages où les relations sociales entre les éducateurs et les populations étaient des plus difficiles, les populations ne manquaient pas critiquer négativement les maîtres. A ceux là, les populations ajoutaient très souvent les enseignants "*Snpistes*";

enfin avec la dernière modalité "*autre*" on retrouve tous ceux qui avancent que l'école est à reformer ou à adapter à leur contexte socio-économique.

C'est donc l'ensemble de toutes ces modalités qui caractérisent la variable "*remarques ou appréciations sur l'école*". En évaluant cette variable avec les critères portant sur les "enfants scolarisés", les "filles scolarisées", les "enfants non scolarisés" et les "filles non scolarisées" on obtient le tableau suivant d'évaluation croisée.

Tableau n°49. Valorisation de la variable " remarques ou appréciations sur l'école"

Critères Modalités	enfants scolarisés	filles scolarisées	enfants non scolarisés	filles non scolarisés
non-réponse	1.33	0.33	2.67	1.33
bonne appréciation école = insuccès	1.72	0.56	2.75	1.38
école inadaptée	1.58	0.52	4.07	1.88
enseignant bon	1.38	0.62	3.70	1.68
enseignant mauvais	3.00	2.00	3.50	2.50
autre	2.37	0.81	3.26	3.85
	2.10	0.8	6.40	2.30
Ensemble	1.66	0.60	3.35	2.01

enseignant bon = modalité de faibles effectifs (<10)

Partitions significatives selon le test de Fisher sur:

"remarques ou appréciations de l'école" par nombre "enfants non-scolarisés" (p=0.99)

"remarques ou appréciations de l'école" par "filles non scolarisées" (p=0.98)

Il convient avant toute analyse des résultats de souligner que les partitions sont surtout significatives, selon le test de Fisher, entre la variable évaluée et les critères "enfants non scolarisés" et filles non scolarisées". En fait ceci dénote l'intérêt qu'il y a d'étudier ces paramètres plus que ceux concernant la variable évaluée par "les enfants scolarisés" et "les filles scolarisées". Ce faisant, on peut retenir que les "remarques et les appréciations sur l'école" tendent à mettre en évidence le désintérêt que les parents ont de l'institution scolaire, d'autant qu'elles ont plus de sens avec les critères qui estiment la non-scolarisation des enfants. Ainsi, on peut retenir que parmi les composantes de la variable évaluée "remarques et appréciations de l'école", les modalités "autre" et "école synonyme d'insuccès" présentent les valeurs moyennes de 6.40 et de 4.07 enfants non scolarisés; ces valeurs moyennes sont significativement plus élevées que la moyenne d'ensemble (3.35). Il convient alors d'induire que ceux qui déclarent que l'école est à reformer ou adapter à leur contexte ont la moyenne "d'enfants non scolarisés" la plus élevée. Quant aux parents qui tiennent l'école pour insuccès, ils sont aussi réticents à scolariser leurs enfants. Dans tous les cas, on constate que pour toutes les modalités de la variable évaluée, la moyenne d'enfants non scolarisés est plus élevée de 2 à 3 fois que celle des enfants scolarisés. Mais, il est tout de même

intéressant de se demander comment se présente l'inadéquation socio-économique de cette école, pour que tant de parents soient réticents à scolariser leurs enfants? En outre qu'est ce qui caractérise cette école dans le Séno pour qu'elle soit assimilée à l'insuccès.

Pour répondre à ces questions, nous allons observer le rendement et les résultats d'examens scolaires des écoliers du Séno. Comme dans les précédentes analyses, nous nous servons toujours du programme de traitements de statistiques scolaires de l'UNESCO, Edstats. Les résultats qui suivent ¹⁹ sont donc les taux moyens de promotion et de redoublement qui ont été appliqués à une cohorte fictive de 1000 élèves inscrits au départ en 1986, avec l'hypothèse de deux redoublements autorisés. L'évolution de cette cohorte va en principe de 1986 à 1993²⁰.

¹⁹ Les résultats sont donc obtenus par le même programme de l'Éditeur des statistiques scolaires de l'UNESCO. Les hypothèses posées partent de deux redoublements autorisés quand bien même nous savons que les enfants dans cette province peuvent (officieusement) dépasser la norme nationale. En choisissant une hypothèse de deux redoublements c'est surtout afin de faire des comparaisons qui tiennent avec d'autres provinces. Rappelons que les taux utilisés pour évaluer ce parcours scolaire sont les taux moyens de la période 1986-1991.

²⁰ Pour avoir des comparaisons ou pour se situer sur le rendement scolaire de chaque province il faut se reporter à l'annexe où nous avons mis toutes les évaluations des rendements scolaires de chaque province pour la période 1986 -1993.

En effet, à observer le diagramme des flux scolaires qui porte sur l'évolution de la cohorte de 1000 enfants inscrits en 1986, on note que la "survie" scolaire dans le Séno est des plus médiocres du pays. Pour s'en convaincre, il suffit d'analyser cette table de survie des élèves en fonction de trois "catégories" d'écoliers qui sont respectivement ceux qui parviennent au CM2 sans redoublement, ensuite les élèves qui arrivent au CM2 mais avec un redoublement et enfin le reste qui parvient à la fin du cycle après avoir effectué deux redoublements.

le parcours des élèves sans redoublement

Pour ce qui concerne cette catégorie d'élèves, on observe que sur les 1000 élèves qui commencent au CP1, très peu d'élèves parviennent au CM2. En effet, moins d'un élève sur dix accomplit un parcours scolaire "sans faute". Ce constat qui laisse voir une forte déperdition scolaire se traduit surtout par le nombre très élevé d'abandons scolaires dans cette province. Dès le CP1, plus de 18% des inscrits renoncent à l'école. Cette réduction des effectifs scolaires par l'abandon se poursuit, puisque à la fin du CE1, 42.5% de l'effectif de base était sorti du système. Tout cela révèle que plus de 4 élèves sur dix quittent l'école sans jamais connaître de redoublement et ce au bout de trois ans de scolarité²¹. Parmi les 575 enfants qui restent dans le système après trois années de scolarité, 253 connaissent un premier redoublement, soit 44% de ces effectifs restants. Il existe alors à la fin du CE1, seulement 1/3 des élèves qui ne connaissent pas encore de redoublement. Mais la déperdition est telle qu'à la fin du cycle primaire rien que 70 écoliers y parvenaient. Cependant tous ceux qui parviennent au CM2 n'ont pas la chance d'obtenir le parchemin du CEPE et encore moins leur entrée en 6ème dans un collège public. Si nous appliquons, par exemple, les taux de succès observés pour ces examens aux sessions de 1990 (CEPE=31.4% et entrée en 6ème =6.%), on s'aperçoit que parmi ces 70 enfants qui atteignent le CM2, 22 obtiendraient le CEPE et parmi ceux-ci, 1 seul entrerait en sixième après un parcours scolaire sans redoublement. Au regard de telles indications on peut affirmer que l'itinéraire scolaire sans redoublement des enfants du Séno ressemble à une véritable situation d'émulation

²¹ Cette déperdition massive du Séno et de la Tapoa dont nous avons déjà disserté dans les paragraphes précédents n'est pas à attribuer au système scolaire qui contrairement cherche à en garder vu déjà le nombre souvent peu élevé d'enfants qui sont inscrits dans les écoles de cette province.

surtout que sur 1000 enfants inscrits moins de deux devenaient des collégiens dans les délais de six ans de scolarité.

Le rendement scolaire après un ou deux redoublements

Après un redoublement, 65 élèves parviennent au CM2 et s'ajoutent à ceux précédemment inscrits dans ce cours. Ils sont alors 114 élèves qui sont en fin de cycle primaire après un an de retard scolaire. Généralement dans le Séno, les redoublants du CM2 comprennent une grande partie des diplômés du CEPE qui souhaitent tenter leur ultime chance. Mais si l'on se base toujours sur les résultats hypothétiques estimés par les taux de succès aux examens en 1991 (39.69% et 4.47%), on obtiendrait 37 au CEPE²² et un peu plus de deux écoliers à l'entrée en 6ème.

Enfin suite à deux redoublements et après huit ans de scolarité, l'école du Séno aura produit en tout et pour tout, 173 élèves qui sont parvenus au CM2, un peu plus du 1/3 a obtenu le CEPE et moins du 1/30 a été admis en 6ème des lycées et collèges publics. En définitive on constate que l'école au Séno se caractérise effectivement par de grosses déperditions aux examens. De tels résultats confirment alors les observations des parents et des autorités qui déclarent que cette école du Séno n'est qu'une *matrice de revers*, car Il n'y a que de "*miettes*" de succès, selon l'expression de la première autorité éducative de la province. Cela révèle que les parents et les éducateurs sont tous conscients de la gravité scolaire dans cette entité; cependant tous n'ont pas la même appréciation.

Si pour les éducateurs les parents sont les principaux responsables de ces échecs, les parents répliquent que les enseignants ne font pas honorablement leur travail. En tout état de cause, il existe une responsabilité de part et d'autre. En effet, après avoir assisté à certaines séances de cours, nous avons noté que certains maîtres de la province disposaient de très peu d'aptitude professionnelle ou étaient sans réelle motivation pour former les élèves. A

²² Comme depuis 1986, les examens du cycle primaire sont réorganisés, nous avons alors estimé que si parmi ces 114 élèves du CM2 se trouvait une grande partie des élèves qui avaient l'année précédente obtenu le CEPE, il doit y en avoir au moins 21 (maximum possible étant donné qu'un seul était allé en 6ème). Dans ce cas-ci, nous avons simplement ôté les 21 des 114, puis nous avons appliqué au reste le taux de succès au CEPE de la session de 1991. Pour ce qui est de l'entrée en 6ème nous avons tenu compte de ces "21 redoublants" ajoutés au 37 nouveaux certifiés pour estimer approximativement les admis à ce concours. Mais attention ce type de calcul basé sur de telles estimations n'est applicable qu'à une zone dont on sait que les conditions scolaires de rendements et de redoublement au CM2 varient très peu. Autrement, il n'est pas conseillé de procéder à de telles estimations pour certaines provinces comme le Kadiogo, le Houct, le Boulkiemde où d'une année à l'autre la composition du CM2 varie très sensiblement.

ceux-là, s'ajoutent toutes les autres personnes qui ne sont pas du corps mais auxquelles l'on confie souvent des classes d'examens. Dans ces circonstances, comment s'attendre à ce qu'un "snpiste", arrivant avec quelques mois de retard et qui sait qu'il est dans la zone pour uniquement l'année scolaire, s'implique profondément dans la formation des élèves dont il est chargé : pour eux, qu'importe la réussite ou non des enfants, seul l'accomplissement de leur devoir civique compte! Conséquemment, les résultats scolaires de fin de cycle ne peuvent qu'être pratiquement nuls.

Toutefois l'imputabilité des parents n'est pas à omettre, car certains agissent de sorte à ce que l'enfant abandonne ou suive difficilement les enseignements. C'est ainsi que certains procèdent consciemment en usant de tous les moyens matériels et moraux pour que les enfants ne réussissent pas, puisqu'une réussite est toujours synonyme, selon eux, d'un départ de l'enfant hors de la communauté; ce qui, pour eux, aboutira complètement à son "déracinement" de son milieu d'origine. Sinon comment pourrait-on comprendre ou même admettre que certains enfants en pleine année d'examen soient amenés à diviser leur temps en deux, dont une moitié pour garder le bétail et l'autre pour aller à l'école? Les parents généralement convoqués par le maître puis par les autorités administratives et éducatives répliquent que cela fait partie de leurs us, car c'est l'âge auquel chaque enfant peul est appelé à s'initier à la pratique du pastoralisme.

Partant de tous ces constats, il est donc difficile d'attribuer à un seul domaine ou à un seul facteur le taux d'échec scolaire élevé du Séno. Car à tout bien peser, il y a des interactions entre la désinvolture des enseignants et la réticence des parents sur le niveau des résultats et du rendement scolaires.

En somme que retenir de la scolarisation au Séno? Sinon que lorsqu'on se réfère aux appréciations et remarques concernant l'école pour analyser l'intérêt ou plutôt le désintérêt scolaire des parents, on peut penser qu'une école réformée ou adaptée à leur milieu ainsi qu'une école qui améliore ses performances scolaires pourrait nul doute atténuer la faible scolarisation dans cette partie du pays. Au demeurant l'offre scolaire actuelle doit elle même

être réformée et adaptée à la vie de ces populations transhumantes qui sont constamment à la recherche de pâturages pour leur bétail. Aussi en réformant et en adaptant cette école au contexte socio-culturel de ces peuls transhumants, il est possible qu'on assiste à une plus grande assiduité des écoliers donc à un meilleur rendement scolaire. Autrement si l'on se perpétue à appliquer à ces populations le système scolaire actuel dans sa forme comme dans son fond, la sous-scolarisation continuera de caractériser cette province et toutes les zones qui se constituent de ces populations transhumantes.

5.2.2.2.2 La Tapoa : "le Sable du gurmantché" oriente et détermine tout, même la scolarisation!

Officiellement la Tapoa a un taux de scolarisation de 14%. Il se situe non seulement parmi les provinces qui ont une faible fréquentation scolaire, mais de plus, elle connaît certaine stagnation scolaire au cours de ces deux dernières années. Pour estimer la situation de la scolarisation dans son évolution et son état actuel, la méthode d'analyse des déterminants (précédemment utilisée) basée sur les évaluations statistiques de la valorisation des composantes sera utilisée. Ce qui a permis de construire un tableau portant sur la valorisation des composantes des variables (déjà étudiées dans le cas du Séno) "*causes de la non-scolarisation*" et "*appréciations et critiques de l'école*". Ces variables sont évaluées par "*le nombre d'enfants du chef de ménage*", "*enfants scolarisés*", "*filles scolarisées*" "*enfants non scolarisés*" et "*filles non scolarisées*" qui sont toutes des données quantitatives. Il faut également préciser que le tableau des résultats porte sur les valeurs moyennes de 252 observations (ou enquêtés) de la Tapoa.

Tableau n°50
 Valorisation des variables "causes de la non-scolarisation" et "appréciations et critiques de l'école" dans la Tapoa

critères modalités	nb. d'enfants	enfants scolarisés	filles scolarisées	enfants non scolarisés	filles non scolarisées
non-réponse	7.22	3.78	1.61	0.29	0.14
école sans valeur	10.56	1.19	0.13	6.63	3.06
prob. de finance	8.70	1.82	0.77	5.72	2.47
pas d'école	8.48	1.73	0.60	4.71	2.56
"école inadaptée"	8.41	1.88	0.79	5.59	2.71
Ensb.(causes non-scolarisation)	8.24	2.33	0.92	3.91	1.85
"école est bien"	8.20	2.29	0.91	4.20	1.95
" école =insuccès"	6.00	2.86	1.57	2.29	0.86
"école est chère"	8.62	2.38	0.90	4.10	2.11
"enseignement est dévalorisé"	7.77	3.70	1.65	1.09	0.51
"les enseignants sont bons"					
les enseignants sont mauvais"	7.36	2.50	1.28	1.43	0.71
autre	7.77	1.88	0.63	3.48	1.91
Ensb. (appréciations et remarques sur l'école)	8.24	2.33	0.92	3.91	1.85

Partitions significatives selon le test de Fisher ($p > 0.90$) sur les modalités :
 de causes de non-scolarisation par enfants scolarisés ($p=0.99$)
 de causes de non-scolarisation par filles scolarisées ($p=0.99$)
 de causes de non-scolarisation par filles enfants non scolarisés ($p=0.99$)
 de causes de non-scolarisation par filles non scolarisées ($p=0.99$)

En observant les résultats qui se dégagent du tableau ci dessus, on remarque qu'il existe une relation forte entre "les causes de non-scolarisation" et toutes les variables scolaires qui servent de critères d'évaluation. En effet, toutes les modalités de cette variable "causes de non-scolarisation" semblent s'expliquer fortement avec l'attitude des parents à ne pas scolariser leurs enfants, ou à le faire mais de manière très insuffisante. C'est ainsi que si l'on se réfère à la valeur moyenne de l'ensemble pour ce qui est de chaque variable d'évaluation, on s'aperçoit que le nombre moyen des "enfants non scolarisés" est significativement plus élevée par rapport à la moyenne d'ensemble des "enfants et des filles scolarisés" ainsi que "des filles non scolarisées". En effet on note que sur environ huit

enfants par ménage, près de 4 qui sont en âge d'aller à l'école, ne fréquentent pas une école contre seulement deux d'inscrits. Ainsi dans les ménages de la Tapoa la non-scolarisation est effectivement importante. On pourrait cependant observer qu'il existe de grandes variations entre les valeurs moyennes des critères qui évaluent chaque composante de la non-scolarisation. C'est ainsi que l'on peut remarquer que parmi les causes de la non-scolarisation, "l'école sans valeur" présente les valeurs moyennes dont les différences sont par rapport à la valeur moyenne de l'ensemble significativement grandes pour les enfants non scolarisés ou significativement petites pour les scolarisés. En effet, on constate que les enfants non scolarisés en raison de "l'école sans valeur" sont en moyenne de 6.63 (significativement grande par rapport à la valeur d'ensemble) alors qu'un 1 seul enfant était scolarisé sur environ une moyenne de 10 à 11 enfants par ménage. On remarque surtout que l'enfant scolarisé est un garçon au regard de la valeur moyenne des filles scolarisées sur cette ligne qui est de 0.13. Par contre il y a pratiquement autant de filles que de garçons pour ce qui est de ceux qui ne sont pas allés à l'école car il y a en moyenne 3.06 filles sur les 6.63.

Pour ce qui concerne donc cette modalité "école sans valeur", on note ici que les parents d'enfants de la Tapoa ont pratiquement la même conception de l'école que ceux du Séno. Cependant le sens que les parents de la Tapoa donnent à cette conception "d'école sans valeur" diffère avec celle des enquêtés du Séno. En effet, si nous avons observé que dans le Séno, cela se mesurait particulièrement en fonction des écoles coraniques, dans la Tapoa ce qualificatif semble partir d'une part de la réalité religieuse qui domine cette contrée mais aussi de la réalité économique.

Religieusement le gurmantché pratique la religion traditionnelle puisqu'ils sont un peu plus de 70% dans la Tapoa à déclarer être des animistes. La caractéristique principale de cette religion est la géomancie, appelée généralement "Sable du Gurmantché". Celui-ci ne décide de rien sans avoir consulté son sable. En fait cette pratique de la géomancie régleme et donne un sens à la vie du village et au quotidien de ces populations. C'est ainsi que pour la scolarisation le Gurmantché "consulte" son sable pour savoir quel intérêt il retire ou quelle

attitude adopter en y envoyant tel ou tel enfant. Après avoir tracé quelques caractères cabalistiques dans du sable très fin et très blanc, le gurmantché procède à l'interprétation de ces signes en fonction de certains facteurs dont eux seuls détiennent le secret. C'est à partir de quelques signes ésotériques qui ressortent du "sable " que les gurmantché orientent leurs décisions en faveur de ce qui a été "vu" et communiqué par *l'esprit du sable*. Tous les enseignants en poste dans cette entité sont avertis de telles faits et pratiques. Pour cela, quelques anecdotes ne manquent pas! Ainsi le directeur de l'école Diagourgou nous relatait qu'il avait lié une certaine amitié avec quelques chefs de ménages du village de sorte à utiliser de telle relation pour les amener à scolariser les enfants sans réellement passer par leurs pratiques qui généralement conduisent à la rétention de l'enfant à la maison. Très souvent les chefs de ménages promettent d'inscrire les enfants dès la rentrée scolaire prochaine. Mais dès que la rentrée scolaire est proche, les villageois deviennent alors réticents et même très méfiants à l'égard de leur "ami", car après avoir interrogé leur "Sable" celui-ci aurait décidé autrement que ce qu'ils avaient promis à l'enseignant. Pour eux, contredire alors les divinités en scolarisant l'enfant, c'était exposé l'enfant et toute la famille à des malheurs ou au courroux des aïeux. Voulant éviter les malheurs et la colère des dieux, alors ils déduisaient que l'école était sans valeur. En fait, il faut surtout relever que le refus ou le rejet de l'école est particulièrement généré et même géré par la crainte des divinités et des esprits ancestraux. Il existe une peur psychologique qui se crée autour de la scolarisation de sorte que personne n'attache de sens à cette structure.

En plus de cette raison qui permet d'expliquer la non-scolarisation des enfants en âge d'aller à l'école dans la Tapoa, il y a le facteur économique et financier. On constate que sur une moyenne d'environ 9 enfants par ménage, on compte seulement en moyenne 2 enfants de scolarisés contre 6 qui ne le sont pas pour des raisons financières. Les parents dans cette province alléguaient que les prix des fournitures scolaires et les droits d'écolages qui s'évaluaient de 500 à 1000 francs CFA, n'étaient pas souvent à leurs portées. Ainsi l'estimation des dépenses scolaires faites à partir des différentes évaluations données par les

parents pour ce qui est des fournitures scolaires et des droits d'écologie, laissent voir que ces dépenses scolaires par ménage s'élevaient en moyenne à 2875 francs; cette somme varie dans un intervalle de confiance à 95% de 825 à 4925 francs. En dépit de cette somme relativement peu élevée par rapport à la moyenne nationale qui est d'environ 6000 francs, les populations de la Tapoa avancent qu'il leur est impossible de satisfaire ces quotes-parts scolaires pour plus d'un à deux élèves; étant donné qu'ils n'ont d'autres sources de revenus que celles que leur procurent les produits agricoles. Pourtant cette agriculture qui a subi au cours de ces trois dernières saisons les aléas climatiques est déficitaire. Comment procurer alors un revenu à partir de cette activité pendant que l'on se demande par quel moyen subvenir aux subsistances quotidiennes de la famille avec le peu récolté? Outre ce problème financier qui agit sur les attitudes scolaires de bon nombre de parents, plusieurs parents ne manquaient pas de relever que l'école est inadaptée à leur contexte d'agriculteurs de par le contenu de l'enseignement dispensé aux enfants. Ainsi comme on peut le déceler à travers le tableau précédent, le nombre d'enfants scolarisés est 3 fois inférieur à ceux qui ne sont pas inscrits dans une école parce que les parents la juge d'inadaptée. Parmi ceux qui portent un tel jugement sur l'école, il y a surtout les agriculteurs qui affirment qu'un enfant qui a été scolarisé et qui ne parvient pas à obtenir la poursuite de ses études dans le secondaire, cet enfant, disaient-ils, ne pouvait plus (ou ne voulait plus) s'adapter à la vie d'agriculteur. Car celui-là a tendance à avoir un complexe de supériorité par rapport à ses frères qui n'ont jamais expérimenté une instruction scolaire. Ainsi cet enfant refusant de se "replonger" dans l'activité principale de son milieu d'origine préférerait migrer vers les pays frontaliers de la province, tels que le Niger ou le Bénin. Généralement ces enfants allaient s'ajouter au lot de "déchets scolaires" vivant de la luxure des villes à travers des activités purement informelles. De telles situations que nous signalâmes les parents amenaient alors certains d'entre eux à ne plus jamais vouloir inscrire un enfant à l'école si le "but" de celle-ci était de leur *arracher* des enfants qui par la suite étaient "*ni bon pour l'école ni bon pour l'agriculture*".

Pourtant quand on demande aux parents d'apprécier l'école par rapport à ce qu'ils attendaient d'elles, plus de 72% de l'échantillon trouvaient que "*l'école est bien*" en ce qu'elle donnait des acquisitions linguistiques en français (surtout); mais on se rend compte que malgré cette appréciation la moyenne d'enfants non scolarisés est nettement plus élevée (4.20) que toutes les autres valeurs moyennes des modalités de la variable "appréciations et remarques sur l'école"; il en est pratiquement de même pour les filles non scolarisées qui sont environ de 2 en moyenne. Aussi au regard de l'ensemble des modalités de la variable "appréciations et remarques sur l'école", on s'aperçoit que malgré certaines remarques défavorables à l'enseignement tel que "école = insuccès" "enseignement est dévalorisé" "les enseignants sont mauvais", il y a une valeur moyenne d'enfants scolarisés qui est plus élevée (significativement) que celle de l'ensemble et surtout plus élevée que la moyenne des enfants non scolarisés correspondant aux mêmes modalités. L'explication, on ne peut plus vraisemblable, est que la majorité de ceux qui ont avancé de telles remarques sont sans doute des gens qui sont plus en contact avec l'institution scolaire. De ce fait, ils la jugent directement à travers ses indicateurs internes (rendements et résultats scolaires pour enseignement dévalorisé et école = insuccès) et à travers ses acteurs (enseignants mauvais) qui sont taxés de la sorte à cause des convocations qu'ils adressent aux parents d'élèves pour les remontrances ou pour exiger d'eux les quotes-parts scolaires. Mais ces cas ne doivent pas "occulter" le fait que la moyenne d'enfants scolarisés reste inférieure à ceux des non scolarisés. Au-delà de ce constat général de la scolarisation dans la Tapoa quels sont les déterminants qui expliquent le niveau de scolarisation des filles ?

a) "l'école pour nos filles c'est leur mari !"

La non-scolarisation des filles de la Tapoa est très élevée pour les modalités "école sans valeur" " pas d'école" et "école inadaptée". Ainsi pour toutes ces trois modalités on recense des nombres moyens très dérisoires de filles scolarisées(entre 0.13 et 0.79). En fait sur plus de huit enfants en moyenne par ménage, il y a moins d'une fille de scolarisée. Ce qui

laisse voir que la scolarisation concerne plutôt les garçons que les filles. Cela est avéré au niveau de la valeur moyenne de l'ensemble où l'on note effectivement, que sur environ quatre enfants qui ne sont pas allés à l'école deux sont des filles. En analysant les modalités de la non-scolarisation, on peut distinguer que lorsque les parents avancent les causes de la non-fréquentation scolaire des filles, ils évoquent des facteurs socio-culturels (école sans valeur, ou inadaptée) et l'absence d'école dans le village. Si ces modalités servent à justifier la non-scolarisation des filles, il y a surtout le fait que les parents laissent entendre que scolariser une fille n'avait vraiment pas de sens à partir du moment où elle est déjà donnée en mariage dès sa naissance. En effet, dès les premiers moments de vie de la fille sur terre - et quelques fois avant cela - celle-ci est promise en mariage à un membre d'une autre famille du village ou celui d'à côté. Ce phénomène de nuptialité très précoce est un élément défavorable à la scolarisation des filles, car ceux qui offrent leur fille profitent de cet acte pour obtenir de leur gendre une aide au travail agricole, champêtre et domestique ainsi qu'une somme d'argent qui, généralement, varie entre 200 000 et 300 000 francs CFA. Au fil des années, la petite fille promise est considérée comme "un capital fructifiant" vu que chaque année le gendre participe non seulement aux travaux de ses beaux parents mais en outre il lui incombe de leur offrir des présents en nature ou en argent. Dans une étude sur trois provinces du Burkina, parmi lesquelles se trouve la Tapoa, l'UNICEF soulignait que dans cette province " *la cause de la faible scolarisation des filles relève de faits culturels et historiques. Sur le plan culturel la scolarisation des filles dans certaines zones rurales notamment dans la Tapoa apparaît toujours comme inutile et nuisible eu égard au statut et aux rôles dévolus à la femme dans la société. D'une manière générale les parents se rendent compte que l'instruction des filles remet en cause la pratique établie et répandue de donner ou de fiancer la fille dès son bas âge (dès l'âge de 5 ans et parfois moins)...Si elle va à l'école à l'école elle choisira son mari et refusera à coup sûr le mari choisi par ses parents. Ce qui a pour conséquence de rompre*

l'alliance scellée entre les deux familles"²³. Cette analyse montre à quel point le mariage des petites filles les empêchent de bénéficier de l'instruction scolaire.

De toutes les façons, les parents conscients de l'intérêt socio-économique qu'ils tirent de ces mariages précoces, n'hésitent pas à déclarer que cela est plus avantageux que la scolarisation étant donné qu'ils leur permettent des gains immédiats en nature ou en espèce, de la part de leur gendre ou de sa famille. De plus, il convient de relever que lorsque la petite fille est offerte en mariage, ses parents géniteurs n'ont plus la possibilité de décider d'elle; ils ne peuvent en aucun cas la scolariser sans l'aval du gendre qui généralement s'oppose à l'instruction de sa *fiancée, de peur qu'instruite, elle ne le rejette plus tard pour un autre qui a été scolarisé*.

Dans la société gurmantché, la femme est un trésor auquel on porte un regard attentif et veilleur pour que rien ne l'arrache du milieu de sa famille génitrice ou de celui de son mari. Dès lors les parents sont très méfiants à l'égard de l'école, la considérant comme un instrument qui peut entraîner la *perte de la fille*. Nombreux sont alors ceux qui refusent catégoriquement de scolariser leur fille. Et si quelques parents se voyaient contraints par les autorités administratives de scolariser leurs filles, ils s'acharneront à les détourner de l'école²⁴ par tous les moyens psychologiques (pratiques magiques selon les enseignants en poste).

Au regard de toutes ces contraintes sociologiques et culturelles, on peut se demander si la scolarisation des filles va réellement se développer?

b) Que peut-on s'attendre de la scolarisation des filles dans la Tapoa?

Avec un contexte très hostile à la scolarisation des filles peut-on s'attendre à une amélioration de la fréquentation scolaire de celles-ci dans cette province? Tout pessimisme ne sera pas vain! Cependant en observant les proportions de filles scolarisées à travers les huit

²³UNICEF: Analyse de la Situation des Femmes et des Enfants au Burkina Faso: les provinces du Kadiogo, du Sourou et de Tapoa, UNICEF Ouagadougou, 1986 p.70

²⁴ Devrons-nous oublier que ces moyens sont surtout d'essence occulte. Car dans les sociétés gurmantché, il y a donc de telles pratiques qui ont tous leurs effets psychologiques pour toute personne qui y croit.

départements qui la constituent on peut espérer une amélioration de la fréquentation scolaire au regard des données de trois départements.

Tableau n°51. Proportions de filles scolarisées par département

Départements	nombre absolu des scolarisés (1)	nombre absolu des filles scolarisées (2)	% des filles scolarisées (2/1)
Botou	538	103	19.1
Diapaga	991	426	43.0
Kantchari	830	311	37.5
Logobou	1038	304	29.3
Namounou	531	201	37.8
Partiaga	406	136	33.5
Tambarga	815	241	29.6
Tansarga	357	63	17.6
Total	5506	1785	32.4

Source :DPEBAM-Diapaga (1993)

En effet on note que la présence des filles dans les écoles de Diapaga (chef-lieu), Kantchari (une des villes touristiques du Burkina) et Namounou (ville commerciale aux dimensions internationales) est tout de même intéressante même si relativement leur proportion par rapport aux garçons reste très inférieure. Ainsi ces trois départements ont parmi leurs scolarisés une part de 4 filles sur 10, alors que les cinq autres entités administratives de la province comptent un peu moins de 3 filles sur 10 scolarisés. Face à cette part de fréquentation scolaire des filles, on peut relever que ces subdivisions administratives ont le point commun d'accueillir des fonctionnaires ou des commerçants non gurmantché, qui de par leurs attitudes et l'intérêt qu'ils portent à l'instruction de leurs enfants participent à accroître le niveau de scolarisation de l'ensemble, ainsi que de celui des filles. Il faut donc espérer que l'*effet de contact* qui résulte entre les autochtones de cette province et les allochtones non gurmantché va sans doute agir sur le faible niveau scolaire féminin de cette province qui est actuellement de 9%. Cette hypothèse pourrait être vraisemblable si l'on considère que naguère la Tapoa qui était très renfermée à toute influence religieuse extérieure, compte de nos jours 20% de musulmans et 10% de chrétiens parmi sa population gurmantché. Ce faisant, de tels indicateurs laissent entrevoir que si la religion

traditionnelle tend de moins en moins à être très influente, il est fort possible que les conceptions changent également pour ce qui concerne la scolarisation des enfants et partant des filles.

En définitive que retenir de l'éducation scolaire dans cette province?

La Tapoa, à l'instar d'autres provinces sous-scolarisées et rurales, dispose d'une structure scolaire que les populations rejettent ou jugent d'inadaptée pour des raisons culturelles et socio-économiques. Ainsi, si sur le plan culturel il faut espérer que les gurmantché changent d'attitudes ou de conceptions assez néfastes de la scolarisation de par le contact qu'ils ont avec les fonctionnaires et les commerçants (non gurmantché) résidant dans cette entité, en revanche pour ce qui est de l'inadéquation socio-économique de l'école, il faille ajuster le contenu de l'enseignement aux activités et aux pratiques agricoles du milieu. Ce qui, nul doute, agirait sur le faible niveau de scolarisation de cette province. Car face à cette scolarisation incertaine, ne convient-il pas au moins d'offrir un type d'instruction qui prenne en compte les facteurs socio-économiques de la zone dans laquelle elle est implantée? En tout cas, ceci consistera à initier les enfants scolarisés de la Tapoa aux activités agricoles de leur milieu de sorte que les enfants qui ne réussissent pas n'aient point ce complexe de supériorité par rapport aux agriculteurs, ou ce dédain pour l'agriculture. Cette initiation agricole doit se limiter à des expériences purement pédagogiques appliquées aux élèves en fonction de leur âge ou du cours fréquenté. Aussi de telles expériences pourraient alléger les frais d'écolages requis auprès des parents pour la cantine scolaire; surtout si l'on considère que la production qui sera faite servira à la préparation du repas offert par la cantine scolaire, chaque jour d'école. Ces propositions tiennent compte du fait que la Tapoa dispose, au-delà des aléas climatiques de ces trois dernières saisons, des capacités naturelles (contrairement au Séno) favorables à telles expériences agricoles. Mais avouons que de telles propositions qui sont très classiques dans les tentatives de réformes scolaires déjà expérimentées (en Afrique ou au Antilles) paraissent très difficiles à appliquer. Cela pour des raisons pratiques, car n'est-ce pas confier au maître une double activité d'enseignant et de formateur agricole?

5.2.2.2.3 *Ouagadougou la cité scolaire du Burkina*

Capitale du Burkina Faso, Ouagadougou et ses quartiers satellites constituent à eux seuls la province du Kadiogo. Elle est la plus petite des unités administratives de par sa superficie de 1100km². Cependant c'est la ville la plus peuplée du pays avec 672000 habitants (INSD, 1993). C'est aussi l'entité qui dispose du tiers des infrastructures administratives, scolaires et sanitaires de l'ensemble du pays. Dans cette ville la scolarisation ne souffre d'aucune faiblesse, même si ces dernières années une certaine stagnation la caractérise. En effet plus de 80% des enfants en âge d'aller à l'école sont effectivement inscrits dans un établissement public ou privé de la place. C'est pourquoi cette situation scolaire s'avère intéressante à étudier. Pour cela, la même méthode d'analyse statistique et les mêmes variables précédemment étudiées dans le cas du Séno et de la Tapoa seront utilisées. Cependant, contrairement à ces deux provinces où nous avons plus de non-scolarisés que de scolarisés, nous obligeant par conséquent à nous intéresser particulièrement au premier cas, pour Ouagadougou, nous avons traité aussi bien des enfants scolarisés que de ceux qui ne le sont pas et ce, en dépit de l'intitulé et du fondement de cette variable qui porte sur les "causes de la non-scolarisation". En fait en orientant aussi l'analyse de la scolarisation de Ouagadougou vers les scolarisés, nous cherchons surtout à différencier les problèmes scolaires de cette cité avec les autres entités déjà observées. Car Ouagadougou n'est ni faiblement scolarisé, ni réticent à la scolarisation et encore moins discriminant dans la fréquentation scolaire des enfants par sexe. Ainsi il était plus euristique de savoir pourquoi la scolarisation fonctionnait honorablement dans cette ville, en prenant tout de même en compte la non-scolarisation de certains enfants (car ils sont environ 18%). La valorisation des composantes de la variable "causes de non-scolarisation" ainsi que de celles de la variable "appréciations et remarques sur l'école" ont été réalisées à partir des réponses de 688 enquêtés qui constituent l'échantillon de cette ville.

Tableau n°52. Valorisation des modalités de la variable "cause de non-scolarisation"

Critères Modalités	nb. d'enfants	enfants scolarisés	filles scolarisées	enfants non scolarisés	filles non scolarisées
Non-réponse	4.83	3.22	1.55	0.02	0.01
Ecole sans valeur	6.58	3.77	2.12	2.42	1.27
Prob.de finance	8.13	3.22	1.42	3.18	1.58
Pas de place	8.80	3.20	1.30	3.50	2.20
Autre	7.86	4.38	1.90	1.62	0.48
Ensb. (causes de non-scolarisation)	5.29	3.27	1.57	0.57	0.28

Selon le test de Fisher, les partitions sont significatives sur les modalités de "causes de non-scolarisation" par les variables d'évaluations (nb. d'enfants, enfants scolarisés, filles scolarisées, enfants non scolarisés, filles non scolarisées) car $p > \text{ou} = \alpha 0.99$.

Sur les 688 personnes qui ont été interrogées, 108 étaient réellement concernées par la non-scolarisation d'un ou de plusieurs de leurs enfants, tandis que 580 déclaraient les avoir toujours scolarisés tant que ceux-ci sont âgés d'y aller. C'est ainsi qu'en étudiant le tableau d'évaluations croisées, on s'aperçoit que la moyenne d'ensemble des enfants scolarisés est significativement plus élevée que celle des non scolarisés. En effet, sur une moyenne générale de 5 enfants par ménage, un peu plus de 3 enfants étaient inscrits à l'école tandis que la moyenne des non scolarisés est de 0.57. Ce qui est donc frappant dans ce tableau, c'est que moins les parents ont d'enfants plus ils les scolarisent puisque les ménages qui ont un nombre moyen d'enfants dont la valeur tourne autour de celle de l'ensemble des enquêtés, dispose d'un nombre plus élevé de scolarisés que l'ensemble. En revanche on note que les ménages de plus de huit enfants sont ceux qui présentent plus de non scolarisés que de scolarisés. C'est aussi ce type de "familles" qui avancent les problèmes de finance ou encore le manque de place dans les écoles pour expliquer la non-scolarisation de leurs enfants. Sans cependant faire de conclusion, il est fort possible que les ménages ayant un nombre relativement élevé d'enfants éprouvent de grandes difficultés à les placer tant dans le public et aussi bien dans le privé laïc qui requièrent des droits d'inscriptions faramineux. On remarque surtout que lorsque les enfants ne sont pas scolarisés à Ouagadougou, il y a plus de filles dans ce cas que de garçons. Ainsi parmi les enfants non scolarisés pour un *problème*

financier (3.18) ou pour un manque de place (3.50), on en dénombre en moyenne pour ces mêmes causes respectivement 1.58 et 2.20 filles; soit plus que la moitié de l'ensemble des enfants non scolarisés. Il est fort possible que chaque fois que les parents ont un grand nombre d'enfants, c'est la scolarisation des filles qui est plus sacrifiée si par malchance ils n'obtiennent pas de place dans le public et si en outre la scolarisation de cette fille passe par le versement des frais de scolarité dans un établissement privé. En tout état de cause, la non-scolarisation des filles est aussi dérisoire que celui de l'ensemble des enfants puis qu'il y a en moyenne 0.28 filles pour 0.57 garçons de non scolarisés. En fait, il existe à Ouagadougou une proportion plus ou moins égale entre les filles et garçons non scolarisés (même entre les scolarisés). En dépit donc de la concentration des écoles du pays dans cette localité, il existe encore des problèmes de place qui ne permettent pas d'accueillir tous les enfants. Certes, Ouagadougou est la cité scolaire du pays mais Ouagadougou ne manque pas d'éprouver toutes les difficultés à accueillir tous les enfants dans les établissements d'enseignement primaire. Dans cette ville, la scolarisation est un véritable "parcours du combattant" surtout si on l'analyse à travers les phénomènes d'admissions en première année des écoles publiques.

a) les recrutements scolaires à Ouagadougou: mysticisme ou pragmatisme, à chacun sa stratégie

Le recrutement d'un enfant dans toute école se fait sur la base d'une présentation d'un bulletin ou d'un acte d'Etat Civil. Cependant, lorsqu'un enfant n'a pas été scolarisé, certains parents ont tendance à le refaire ou à le "réaménager" deux à trois fois pour favoriser une inscription dans une des écoles publiques. C'est ainsi que certains parents d'élèves obtiennent des jugements supplétifs²⁵, où les âges de leurs enfants sont complètement modifiés à la baisse et ce, avec la complaisance de certains agents du Ministère chargé de l'Etat-civil. Dans le langage courant, on dit de quelqu'un qui a obtenu une telle complaisance, qu'il a "suspendu son âge" ou encore qu'il a "un âge en CFA"²⁶. Ainsi, on retrouve des

²⁵ Un jugement supplétif est établi par les agents de l'administration comme tenant lieu d'acte de naissance à partir d'une déclaration du demandeur accompagné de deux témoins pour attester de la véracité des déclarations d'Etat-Civil.

²⁶ Cette désignation, nous l'empruntons à la sociologue de l'éducation M.F. LANGÉ qui faisait ce parallèle entre cette monnaie et les âges modifiés

enfants administrativement jeunes qui, en fait, ont biologiquement un âge de 9 à 10 ans pour qui les parents continuent de tenter une première inscription dans une école publique. Ce phénomène de triche sur l'Etat-civil révèle particulièrement les difficultés que les "Ouagavillois" éprouvent à placer leurs enfants dans les établissements gouvernementaux. Car, au delà de la condition d'âge fixé officiellement à sept ans, inscrire son enfant dans une école publique à Ouagadougou, c'est se préparer des mois à l'avance. Des mois durant lesquels, les parents se questionnent de savoir, si leur enfant sera parmi les "nouveaux élus" de l'école publique. Les suppositions dans ces cas-ci ne manquent pas; car si par malchance, l'enfant n'était pas recruté, faut-il alors l'inscrire dans un établissement privé; ou convient-il simplement de reporter son inscription à l'année prochaine ?

Plus le jour de recrutement fixé par les autorités éducatives approche, plus l'anxiété des parents grandit. Les avant périodes d'inscriptions sont, par conséquent et ce fréquemment, vécues dans certains ménages comme des moments d'angoisse et de questionnements. Pendant la semaine qui précède le jour de l'inscription, chaque parent s'organise de sorte à mettre au point des stratégies qui lui soient bénéfiques pour la scolarisation de son enfant; des contacts sont ainsi pris avec des enseignants et surtout on n'oublie pas d'aller consulter les marabouts ou les devins du quartier pour qu'ils ensorcellent les recruteurs afin qu'ils soient favorables à l'inscription de leur enfant dans leur école. Il n'est pas rare aussi de voir dans certaines cours d'école des objets sous forme de fétiches, enterrés ou suspendus quelque part afin de donner une "puissance" ou une chance supplémentaire à celui chargé du placement de l'enfant.

Plus pragmatiques, il y a ceux qui, à quelques jours de la date du recrutement couramment fixé en début juillet, bravent les intempéries climatiques (le mois de juillet faisant partie de la saison pluvieuse) en séjournant nuit et jour dans les domaines scolaires pendant 72 à 96 heures dans le but d'obtenir une place. C'est en ces moments que l'on peut dénombrer plus d'un à 2 milliers de parents alignés les uns à la suite des autres, dans l'espoir d'acquérir une place pour leur enfant parmi les cent qui leur sont proposées au niveau des

classes de CPI. Des salles de classes qui, pourtant, sont édifiées pour accueillir une soixantaine d'élèves au maximum. Aussi, ces moments d'inscriptions scolaires sont mis à profit par certains jeunes désœuvrés ou au chômage pour proposer des services spontanés et lucratifs. Ces jeunes offrent à des parents d'enfants des places dans les rangées, contre des prix allant de 2000 à 3000 francs. Quelques parents nous déclaraient, qu'il n'est pas rare que ces places soient surenchérées quand la demande est forte pour atteindre 5000 francs. Précisons, cependant, que les parents qui se tracassent pour l'inscription de leurs enfants à l'école sont bien souvent celles des couches sociales les plus défavorisées; ceux qui, pour la plupart, sont les ruraux venus à la recherche du "grand bonheur urbain". Ce sont eux qui tiennent le plus à envoyer leur enfant dans une école publique parce que celle-ci occasionne moins de dépenses par rapport aux établissements privés. C'est surtout eux qui attribuaient le plus souvent la non-scolarisation de leurs enfants aux problèmes de place et de finance.

Quant aux autres parents, appartenant à la direction du pouvoir et de l'administration, leurs enfants seraient recrutés sans problème et sans une attente; un simple appel téléphonique à l'instituteur ou une *"invitation autour d'une bière accompagnée d'une bonne grillade"* suffiraient à régler la scolarisation de leur enfant, comme nous le rapportait un jeune instituteur bien averti de telles pratiques dans son école.

b) Une offre scolaire relativement importante mais tout de même limitée!

L'afflux, pour ne pas dire la ruée, démographique vers l'école, met surtout en emphase une situation générée essentiellement par la forte croissance démographique de Ouagadougou. Il se dégage alors un caractère très sélectif de l'école publique à Ouagadougou. La sélectivité qui émane des recrutements scolaires à Ouagadougou révèle particulièrement une certaine limite de la capacité d'accueil des salles de classe par rapport à une population scolarisable qui ne cesse d'y croître considérablement; ainsi on y recensait en 1991/92, 133 000 enfants en âge d'aller à l'école pour 1139 classes. Avec de tels indicateurs, il apparaît subséquemment un déséquilibre entre la capacité d'accueil scolaire et le

nombre d'enfants en âge d'aller à l'école, car il aurait fallu pour satisfaire la demande scolaire dans cette ville que l'Etat consente à édifier, pour l'année 1991, plus de deux cent cinquante classes supplémentaires; ce qui aurait contribué à adapter l'offre éducative aux besoins exprimés par les parents. Mais une telle politique scolaire représenterait non seulement un poids financier pour l'Etat, mais surtout participerait davantage au déséquilibre scolaire entre Ouagadougou et les autres localités du pays. La question scolaire dans ce contexte devient alors un véritable dilemme que seule une planification des infrastructures de la ville tenant compte du niveau d'accroissement démographique de celle-ci pourra résoudre.

Après cette analyse sur les difficultés que les ménages (surtout les plus défavorisés) rencontrent pour scolariser les enfants, observons le niveau de scolarisation en fonction des valeurs moyennes d'enfants scolarisés ou non, selon les remarques et les appréciations sur l'école. Car en dépit de la faible proportion d'enfants non scolarisés, celle-ci ne traduit pas de manière exclusive que les parents d'élèves à Ouagadougou n'ont de critiques à faire sur l'institution scolaire.

c) Comment les parents d'enfants jugent la situation scolaire à Ouagadougou

Avant d'analyser les résultats suivants, il convient de souligner que généralement les parents apportant plusieurs appréciations ou remarques sur l'école, on peut se rendre compte que la somme des citations contenues dans ce tableau dépasse largement le nombre de personnes qui constituent l'échantillon.

Tableau n°53. Profils multicritères de la variable "appréciations et remarques sur l'école"

Modalités	nombre de citations pour chaque modalité	valeur moyenne enfants scolarisés	valeur moyenne enfants non scolarisés	Comparaison avec la moyenne d'ensemble
appréciation positive de l'école	174	2.8	0.6	non significatif
Insuccès scolaire	02	4.0	0.0	plus petit
école inadaptée	96	3.3	0.4	non significatif
l'école n' a pas plus de sens	20	2.5	2.5	plus grand
école onéreuse	294	3.4	0.5	non significatif
enseignement dévalué	408	3.5	0.3	non significatif
enseignant de bonne qualité	01	1.0	0.0	plus petit
enseignant de qualité médiocre	76	4.0	0.2	plus petit
Pléthore des classes	271	3.3	0.2	plus petit
Autre	148	3.8	0.2	plus petit
ensemble de l'échantillon	688	3.3	0.3	

Parmi les remarques qui ont été les plus fréquemment citées, on dénote celles qui portent sur la décadence de l'enseignement - ou enseignement dévalué - (408), le coût élevé de cette école (294) et le surnombre d'effectifs scolaires dans les classes (271).

L'enseignement dévalué

Le sentiment général que beaucoup de parents ont de l'enseignement primaire de nos jours est que celui-ci présente plus de défaillances que de qualité, comparativement à ce qu'il était aux décennies antérieures. Généralement ceux qui portaient de telles remarques sur l'enseignement primaire notaient que : " *le niveau des élèves est bas*", " *l'école connaît une débâcle*" " *les enfants ne savent même plus parler le français*" etc. . Cette situation d'un enseignement décadent est largement attribuée d'une part aux enseignants qui ne seraient plus assez motivés pour la formation des écoliers et d'autre part aux enfants, aussi, qui selon les parents accordent plus de temps aux loisirs et à des activités extra-scolaires (télévisions, cinéma, manifestations de politiques nationales etc.). Pour ce qui est des enseignants, la faute

est régulièrement rejetée sur le CNR qui, selon les parents, a permis "*à n'importe qui*" d'être enseignants sans réellement disposer des diplômes et des aptitudes professionnelles (et même morales, disent certains!). Outre la faute qui incombe au CNR, la situation scolaire se serait davantage dégénérée vu ce qui s'observe au niveau de la formation des nouveaux enseignants qui est tout simplement lapidaire et sommaire. Ainsi, les régimes qui se sont succédé depuis la Révolution n'ont jamais remis en cause la présence des "snpistes" (sans véritable niveau scolaire) dans l'enseignement. C'est pourquoi, en règle générale, certains parents se demandent si l'instruction dont bénéficient leurs enfants n'est simplement pas une initiation superficielle du contenu éducatif de cette école, étant donné que la plupart des enfants ne savent même pas s'exprimer dans un français acceptable (car ils le baragouinent plus qu'ils ne le parlent) ni écrire correctement la grammaire et l'orthographe, ni même résoudre quelques simples opérations arithmétiques. Les parents trouvent que de nos jours, la majorité des élèves du CM2 ont quasiment un niveau similaire à ceux du CE1, d'il y a une dizaine à une vingtaine d'années. Malgré de telles remarques très défavorables à la scolarisation, on note que les parents qui avancent de tels jugements ne manquent pas de scolariser leurs enfants un peu plus que la moyenne d'ensemble (3.5 contre 3.3). Aussi y compte-t-on par ménage de faibles moyennes d'enfants non scolarisés par rapport à ceux qui sont notamment inscrits.

Il faut aussi ajouter que ce qui peut paraître invraisemblable, c'est que contrairement au nombre très élevé de personnes qui déclarent que l'enseignement est dévalué, très peu de citations qualifient cette école d'insuccès. Seulement deux citations notaient que l'école était synonyme d'échec. Ceci peut se comprendre si l'on étudie les indicateurs de rendements scolaires de Ouagadougou qui se présente comme l'unique zone où les enfants mettent en moyenne moins d'années-élèves (8.7) pour parvenir au CM2. Pourtant la sélection scolaire, qui généralement entraîne de mauvais rendements scolaires à cause des déperditions qui s'en suivent, est aussi manifeste à Ouagadougou. Toutefois cette situation est palliée ou atténuée par la présence des écoles privées qui "récupèrent" les exclus du public. Ce qui en définitive

permet une bonne rétention des enfants dans le système scolaire, par rapport à d'autres provinces qui ne peuvent expérimenter de telles situations scolaires, faute d'écoles privées. Partant les enfants résidants à Ouagadougou avaient quelques chances supplémentaires d'être scolarisés ou de demeurer dans le système scolaire tant que les parents consentaient à payer leur scolarité dans le privé. Ainsi sur 1000 enfants qui commencent le CP1, 733 parvenaient au moins à la classe de CM2. Ce nombre donne une idée du rendement et de la rétention des écoles de Ouagadougou surtout s'il est comparé au Houet (Bobo) où sur 1000 enfants c'est 506 qui atteignent le CM2; au Séno c'est seulement 173 (voir annexe sur les diagrammes de flux scolaires de chaque province). En somme Ouagadougou demeure avec le Mouhoun la zone ayant un rendement scolaire qui est amélioré par la rétention. Cette étude du rendement scolaire "s'inscrit alors en faux" contre toutes les observations empiriques qui généralement dénotent que les écoles des grandes villes sont moins productives que celles des campagnes. D'ailleurs il suffit de se référer à l'annexe pour remarquer qu'il existe plutôt de grands écarts favorables à la productivité scolaires des zones urbaines qu'à celles qui sont rurales.

"L'école est onéreuse"

La deuxième remarque, dont les parents font surtout état, est celle qui concerne les dépenses scolaires qu'ils accomplissent pour une année scolaire de leurs enfants. En effet, près de 40% des parents affirment que l'école est très chère. Ce jugement part du fait que les droits d'écolages vont de 1000 à 2000 francs CFA auxquels s'additionnent de menues cotisations spontanées et les frais de fournitures scolaires lorsque l'enfant est inscrit dans le public. Certains faisaient alors le constat que la scolarité des enfants était de plus en plus exorbitante alors que les salaires ou les revenus ne font que baisser, ou dans les meilleurs des cas sont restés stables depuis plus de trois à six ans." C'est de telle sorte que, si nous évaluons les dépenses scolaires à partir des estimations que nous ont fournies les parents au cours de l'enquête, on s'aperçoit notamment du coût éducatif d'un écolier par ménage et pour l'année scolaire 1992/93. Ce coût est évalué grosso-modo selon les catégories sociales, le

nombre d'enfants par ménage ainsi que par le nombre d'enfants qui sont confiés ou qui sont à la charge du chef de ménage.

Tableau n°54

Evaluation des dépenses scolaires par ménage à Ouagadougou, selon le PCS, le nombre d'enfants et les scolarisés...

Professions ou catégories sociales	effectifs d'enquêtés par catégorie	nb. moyen d'enfants par ménage	Autres enfants à la charge	nb. moyen d'enfants scolarisés	droits d'écolage ou/et frais de scolarité (selon le nombre d'enfants scolarisés)	Dépenses des fournitures scolaires (selon le nombre d'enfants scolarisés)
non-réponse	5	6.8	1.2	4.6	14291	10650
Agriculteur	71	7.7	2.4	3.4	9140	6540
Salarié moyen de l'administration	152	4.8	1.9	3.5	12155	10015
Salarié sup de l'administration	25	3.3	2.6	3.1	18262	12405
Commerçant	74	6.1	2.2	2.9	12720	8180
Militaire	45	4.9	1.9	3.2	14320	8785
Paramilitaire	11	7.2	1.5	5.1	7850	7790
Autre ²⁷	305	5.0	1.4	3.0	10415	7745
Ensemble	688	5.3	1.7	3.3	11450	8430

L'examen du tableau fait ressortir que pour une moyenne de 3 enfants scolarisés, les parents dans leur ensemble dépensent respectivement pour la scolarité (ou les droits d'écolage) 11450 f, et 8430 f pour les fournitures scolaires. Au total, les parents d'élèves déboursent globalement 19880 f pour une moyenne de 3 enfants scolarisés; ce qui signifie que chaque parent d'élève résidant à Ouagadougou dépense en moyenne 6625 f pour un enfant scolarisé. Toutefois cette valeur moyenne varie énormément en fonction des catégories professionnelles et sociales et en fonction du nombre d'enfants qui constituent le ménage.

En étudiant le tableau on note que les droits d'écolage et de scolarité des agriculteurs et des corps paramilitaires (policiers, agents des eaux et forêts, etc.) sont significativement petits par rapport à ce que l'on observe pour l'ensemble de l'échantillon. Ainsi les

²⁷ Dans cette catégorie nous avons classé tous ceux que l'on considère sans jamais très bien le préciser de personnes du secteur informel. Ainsi on y compte les restaurateurs, les réparateurs de petits engins, les coiffeurs, les démarcheurs etc. En fait c'est une catégorie sociale fourre-tout. Il est toujours difficile de savoir à partir de quel critère, par exemple on les considère comme relevant du privé ou simplement comme faisant partie du secteur formel. C'est donc en fonction des réponses apportées sur leurs catégories sociales que nous les avons mis dans cette modalité.

agriculteurs dépensent 9140 f pour une moyenne de 3 enfants scolarisés alors que les agents des corps paramilitaires dépensent 7850 pour environ cinq enfants de scolarisés. De ce fait les agriculteurs payent environ 3000 francs tandis que les agents paramilitaires déboursent 1500 francs en moyenne pour chaque enfant scolarisé. Au regard de ces frais de scolarité par élève qui sont peu élevés pour ces deux catégories professionnelles, on peut esquisser deux tentatives d'explications qui se rattachent principalement aux revenus de ces travailleurs.

En effet, on peut avancer que parmi les catégories professionnelles et sociales, ceux qui déclarent être des *agriculteurs en milieu urbain* sont en règle générale des personnes n'ayant pas d'activité précise et de sources de revenus permanentes. Ainsi la plupart d'entre eux, comme nous le faisons remarquer dans le chapitre deux, sont des migrants issus des zones rurales qui généralement ne possèdent aucune autre compétence que leur seule connaissance en agriculture dans laquelle ils ont toujours évolué. Ce qui est difficile pour eux de se valoriser sur le marché du travail et par conséquent d'avoir un travail stable. Le plus souvent ils vivent de "petits boulots" leur rapportant tout juste quelques 200 à 500 francs CFA par journée de travail (ardu). Installée généralement à la périphérie de Ouagadougou, cette catégorie de parents cherchera tout de même à offrir l'instruction scolaire à leurs enfants, en dépit de leur capacité financière très limitée. Ainsi avec 2180 francs de frais de fournitures scolaires, on peut s'apercevoir que ces dépenses des "agriculteurs" ne permettent en fait que d'acquérir le minimum de matériel scolaire requis pour l'instruction de leur enfant. Aussi, les frais moyens de scolarité de 3000 francs, très éloignés des droits d'inscriptions que requiert la scolarité d'un enfant dans le privé, nous permettent de supposer que les agriculteurs n'ont principalement d'issue scolaire pour leurs enfants, que les établissements publics. De plus, à étudier la faible somme consacrée à l'achat des fournitures scolaires, il est alors possible que dans ces circonstances, les écoliers issus de ces milieux sociaux ne disposent absolument pas de tous les cahiers nécessaires à chaque discipline enseignée a fortiori détenir les manuels d'applications et d'exercices scolaires. Il est même certain de penser cela, car un manuel de lecture ou de calcul du primaire produit au Burkina coûte de nos jours entre 850 et 1250

francs. Dès lors, un enfant dont le père est agriculteur n'aura sans doute pas tout le matériel didactique utile à l'amélioration de ses connaissances ou pour s'exercer chez lui sur les enseignements reçus à l'école, comme le font les enfants d'origine sociale plus favorisée (nous y reviendrons).

Quant aux agents des corps paramilitaires, la même explication socio-économique que la précédente pourrait les concerner; car faut-il souligner que cette catégorie professionnelle appartient à l'échelle inférieure (tout juste avant la catégorie E) de la fonction publique. Généralement, leur salaire mensuel est en moyenne de 30 à 40 000 francs; ce qui est tout juste un peu plus élevé que le SMIC (salaire moyen inter-catégories) au Burkina qui est de 22.500 francs. Pourtant, ces agents ayant été à l'école, ils savent quel est l'intérêt que l'école représente à leurs yeux et ce qu'elle peut procurer sur le marché de l'emploi; de ce fait ils scolariseront un grand nombre de leurs enfants, mais en dépensant, financièrement, le moins possible (ce qui est évidemment fonction de leur revenu). Ils déboursent en moyenne 1570 de frais d'écolage pour chacun de leurs enfants qui fréquentent un enseignement primaire de la ville. En tenant compte de cette somme que dépense cette catégorie sociale pour un enfant scolarisé, on peut supposer que cela n'est possible que dans les établissements publics. On peut donc imaginer que cette catégorie sociale s'orienterait le plus vers les écoles publiques que les écoles privées. Par ailleurs il convient de relever que les paramilitaires assurent très peu de frais pour les fournitures scolaires de leurs enfants; car, ils n'y consacrent qu'en moyenne 1560f; somme moyenne encore inférieure encore à celle dépensée par les "agriculteurs".

Mais au-delà de cette explication économique qui permet de cerner le fait que les agriculteurs et les paramilitaires dépensent de manière relativement peu élevée pour la scolarité de leurs gosses, il convient également de relever que ce sont ces deux catégories sociales qui ont le nombre d'enfants le plus élevé de l'échantillon. Comme on peut l'observer par le tableau les agriculteurs ont environ 8 enfants et les paramilitaires en ont 7, alors que la moyenne d'ensemble est de 5. Partant de ce constat démographique, il est vraisemblable que

vue leur situation socio-économique précaire, le nombre élevé d'enfants dont ils disposent pourrait être un sérieux handicap à leur capacité d'offrir de conditions scolaires acceptables à leurs enfants scolarisés; car n'auront-ils pas également et surtout tendance à faire passer la *subsistance* quotidienne de leur "famille" avant tout autre chose? Dans de telles circonstances où le chef de ménage doit pourvoir au quotidien de sa "famille" à partir de ses faibles revenus, les agriculteurs optent alors de ne scolariser qu'une partie de leurs enfants dont la moyenne reste inférieure à ceux qu'ils décident de ne pas scolariser. Au reste agriculteurs et paramilitaires à Ouagadougou continuent de croire en cette école pour que le devenir de leurs enfants soit meilleur à leur statut social actuel. Cependant, comment cet espoir pourrait-il se concrétiser si l'on considère que leurs progénitures évoluent dans les conditions scolaires plus difficiles avec notamment peu de matériel didactique et un mauvais suivi scolaire.

En revanche, le tableau montre que les salariés supérieurs de l'administration dépensent le plus de sommes pour les frais de scolarité et les fournitures scolaires de leurs enfants. C'est ainsi que pour environ trois enfants scolarisés, cette catégorie sociale dépensent en moyenne 18260 francs pour la scolarité et 12405 francs pour les fournitures scolaires; soit plus de 6000 francs de scolarité et environ 4135 de fournitures scolaires pour chacun de leurs enfants inscrits au primaire. Cette catégorie sociale paye ainsi plus du double de ce que les agriculteurs et les paramilitaires mettent dans la scolarisation de leurs enfants; ce faisant ceux-ci auront non seulement de meilleures conditions scolaires par rapport à ceux de l'ensemble de la population mais surtout par rapport aux catégories sociales ayant un statut inférieur. Partant les écoliers appartenant à cette couche sociale aisée évolueront dans des scolaires qui leur sont nettement favorables puisqu'en plus du matériel scolaire dont ils disposent, ils bénéficient souvent d'un suivi scolaire adéquat. Aussi peut-on remarquer par le tableau, que le nombre de scolarisés chez cette catégorie sociale est fortement lié au nombre d'enfants du ménage, si l'on note que la scolarisation porte pratiquement sur l'ensemble des trois enfants qu'elle compte en moyenne. Devrons nous alors déduire par l'exemple de cette catégorie sociale que moins un ménage dispose d'enfants, plus il a de scolarisés, ou

inversement ? Ce qui est évident, c'est que lorsqu'on estime la proportion de scolarisés sur l'ensemble des enfants du ménage par catégorie sociale, on s'aperçoit notamment que ceux qui relèvent de statut social supérieur scolarisent 94% de leurs enfants, les classes moyennes un peu plus de 70% et les agriculteurs environ 45%. De cela, on peut également observer que si les dépenses scolaires reflètent approximativement les catégories sociales, le nombre d'enfants par ménage semble être aussi fonction de la profession ou de la catégorie sociale du chef de ménage. C'est ainsi qu'après les cadres supérieurs de l'administration, les salariés moyens de la fonction publique et les militaires disposent du nombre d'enfants (4.8 et 4.9) inférieurs à ceux des commerçants (6.1), aux paramilitaires (7.2) aux agriculteurs (7.7).

Pour ce qui est des commerçants, il convient d'observer que non seulement le nombre moyen de leurs enfants est plus élevé que la moyenne d'ensemble mais de plus ils scolarisent moins d'enfants que toutes les autres catégories. Cette situation de faible scolarisation viendrait du fait que les commerçants considèrent, de moins en moins l'école, comme une structure véritablement *rentable*. Certains optent alors de scolariser la moitié de leur progéniture et en garder le reste auprès d'eux pour les initier aux activités commerciales, qui selon seraient nettement *bénéfiques* aux enfants que l'instruction scolaire. Bien souvent, les commerçants estiment qu'au Burkina, un intellectuel nanti des diplômes les plus appréciés ne gagnerait pas mieux ou autant que celui qui fait du commerce. Ceci pourrait être vrai en ces périodes de crises économiques et financières (dévaluation oblige!); ou encore face à l'irrégularité du versement des salaires dans certains secteurs publics (cas des cadres de la CEAO qui sont sans salaires depuis belle lurette). Toutefois, on peut noter que lorsque les commerçants scolarisent leurs enfants, ils dépensent autant que les salariés moyens de la fonction publique. Ce qui laisse supposer que les enfants issus de ce milieu bénéficient d'honorables conditions scolaires qui pourront leur être favorables sur le plan de la réussite aux examens de fin d'année ou de fin de cycle.

Enfin quand on s'intéresse à la modalité "autre" qui comme nous le soulignons est une catégorie "melting-pot", on note que la scolarisation, le nombre d'enfants et les dépenses

scolaires que celle-ci effectue sont approximativement égales à la moyenne d'ensemble de l'échantillon.

En conclusion de ce point , on peut se demander quel est l'impact de la catégorie sociale et professionnelle sur la scolarisation? Il faut surtout retenir que l'analyse nous a permis de cerner l'effet des facteurs socio-économiques sur la scolarisation à Ouagadougou. Ainsi la scolarisation des enfants dans cette ville est le "miroir" parfait de la stratification sociale et économique entre les populations. Les disparités des conditions de scolarité entre écoliers ont été perçues à travers les dépenses éducatives et le nombre d'enfants scolarisés selon leur origine sociale, c'est-à-dire en fonction du statut social du chef de ménage. Généralement les ménages, dont le chef relève de la catégorie sociale de nantis ou de favorisés, scolarisent de manière relativement importante les enfants tout en leur assurant des meilleures conditions scolaires par l'octroi d'une grande partie (ou de l'ensemble) du matériel pédagogique. Les parents tentent ainsi de préparer au mieux leur succession à la tête de l'administration ou l'appareil d'Etat par cette école grâce à laquelle ils détiennent leur place sociale et leur pouvoir économique actuels; c'est donc en conséquence que les parents dépensent convenablement pour leurs enfants de sorte à ce qu'ils aient toutes les chances de réussite de leur côté. Et comme le souligne F. Sanou, *"ce n'est pas le mérite, l'aptitude intellectuelle des élèves qui déterminent leur chance d'accès aux différents niveaux du système éducatif, mais plutôt leur origine sociale, la fortune et/ou le pouvoir social de leurs ascendants"*(F. SANOU, op. cit. p.229)

A l'opposé, les catégories sociales les plus modestes, ou ayant de revenus limités, se "contentent d'offrir" des conditions scolaires incomplètes ou médiocres -sans le vouloir-à une partie de leurs progénitures qu'ils ont choisies de scolariser (cas des agriculteurs). Quant aux agents paramilitaires qui, plus ou moins, se trouvent dans ce contexte socio-économique, on constate qu'ils scolarisent fortement leurs enfants tout en ne leur accordant que très peu de moyens et de matériels pédagogiques pour leur formation. Il ressort alors que ces catégories sociales, en dépit de leurs moyens financiers limités, souhaitent ardemment que

leurs enfants obtiennent ce savoir scolaire de sorte que ceux-ci aient un devenir et des conditions de vie meilleures que les leurs.

En somme l'intérêt, que les parents consacrent à l'école dans leur ensemble, exprime de manière implicite que celle-ci reste pour beaucoup de "ouagalais" la condition sine qua non *creuset* par lequel on peut détenir un certain pouvoir ou une situation sociale à travers principalement l'administration étatique. C'est pourquoi, malgré la cherté de la scolarité que signalent une grande partie des parents, on continue d'assister à une demande scolaire fortement élevée. Ce qui évidemment entraîne un afflux démographique vers les écoles qui par conséquent ressurgit sur la densité d'élèves par classe.

la densité d'élèves par classe à Ouagadougou : rien que des pléthores!

Parmi les principales remarques des parents, la question du surnombre d'élèves par classe est évoquée comme un problème scolaire à Ouagadougou. C'est ainsi que si l'on observe le tableau suivant, on s'aperçoit que dans ce centre urbain, les classes normalement conçues pour accueillir 60 élèves au maximum sont complètement débordées de plus de 40% en moyenne.

Tableau n°55. Nombre de classes, d'élèves et moyenne d'élèves par classe

	Secteur public			Secteur privé			Ensemble		
	Nb. de classes	Nb. d'inscrits	ratio par classe	Nb. de classes	Nb. d'inscrits	ratio par classe	Nb. de classes	Nb. d'inscrits	ratio par classes
CP1	133	12866	97	68	5053	74	201	17919	89
CP2	132	12484	95	64	4000	63	196	16484	84
CE1	121	12355	102	61	4584	75	182	16939	93
CE2	119	10451	88	61	4310	71	180	14761	82
CM1	103	8399	82	58	4113	71	161	12512	78
CM2	116	8899	77	73	5990	82	189	14889	79
Total	724	65454	90	385	28050	73	1109	93504	84

Source des données: statistiques scolaires du MEBAM 1991/92

En effet, on dénombre en moyenne 84 élèves par classe pour la ville de Ouagadougou, surnombre aggravé quand il s'agit des écoles gouvernementales. Ainsi les trois premiers cours du primaire ont un nombre moyen d'élèves par classe qui varie de 92 à

102 élèves. Pour l'ensemble de ces écoles publiques, le sureffectif peut être considéré comme la caractéristique principale. On y compte effectivement 90 élèves en moyenne par classe, alors qu'avec des superficies d'environ 30 m², elles sont conçues pour accueillir 40 à 60 élèves maximum. Les salles de classes exiguës, accueillant un trop plein d'enfants, des tables bancs à 5 ou 6 élèves conçues pour trois, des conditions d'aération très précaires occasionnant d'intenses chaleurs dès le mois de mars jusqu'à mai... c'est dans ces conditions plus que difficiles que les écoliers de Ouagadougou s'instruiront tant bien que mal, face à des enseignants qui essaient de s'organiser pour dispenser au mieux les cours. Certains finiront par "décrocher" au fil de la scolarité de par leurs difficultés à suivre mais aussi nombre d'entre eux, de milieu modeste ne peuvent qu'être les victimes de ce surnombre eu égard à leurs situations scolaires défavorables conditionnées par leur origine sociale. Si malgré tout, quelques uns "s'y agrippent" et parviennent aux examens terminaux, il est quasiment certain que les conditions de sélectivité qui sont érigées à ces examens les concerneront au premier chef comme nous l'évoquions antérieurement. Alors que dire en définitive des classes pléthoriques à Ouagadougou, sinon que c'est la traduction concrète de la portée démographique sur les infrastructures dont dispose cette ville. Ainsi face à une demande scolaire excédentaire, la solution qui consiste à recruter plus que la capacité des classes ne peut alors que ressurgir sur le travail même des écoliers. Les parents ont beau déplorer cette situation scolaire, car la trouvent-ils désagréable à la productivité et au travail scolaires de leur progéniture, il faut admettre que la pléthore des classes comptera encore et pendant longtemps, comme une des caractéristiques de l'école à Ouagadougou et ce, tant que se manifesterà cette demande scolaire considérable. Dès lors que les classes de cette ville commenceront à ne plus être surchargées, c'est qu'une situation appropriée par l'agrandissement du stock des infrastructures scolaires aurait été trouvée; sinon ce serait simplement le signal d'un détachement des "ouagavillois" à l'égard de l'école, tel qu'il se passe actuellement dans certaines grandes villes africaines comme Abidjan²⁸ ou Kinshasa.

²⁸ Une étude qui conduira à une thèse de doctorat sur la scolarisation à Abidjan est en train d'être faite par une sociologue, PROTEAU

Une situation que souhaitent éviter les autorités qui tentent de faire convenir quelques stratégies éducatives essentiellement axées sur des réformes et des projets éducatifs. Il est intéressant de voir pour l'ensemble du pays de quelle manière l'Etat burkinabé a tenté de résoudre les problèmes de scolarisation depuis l'indépendance jusqu'à nos jours. En fait, quelles sont les politiques et les réformes scolaires engagées jusque là comme stratégies scolaires et quelles ont été les répliques des populations? C'est à l'issue de l'étude de ces différentes politiques et réformes scolaires entreprises depuis le lendemain de l'indépendance, que nous aborderons quelques perspectives et essais de propositions scolaires pour le Burkina.

Chap 6

Les Stratégies éducatives et Perspectives scolaires au Burkina Faso

6.1 Réformes et politiques scolaires au Burkina depuis 1960

Le Burkina depuis l'indépendance a expérimenté autant de réformes ou de projets éducatifs que de changements de régimes politiques. On dénombre jusqu'à nos jours plus de six tentatives de réformes scolaires qui toutes ont eu la même finalité d'échec ou de rejet par les parents d'élèves. Mais comment ces politiques scolaires ont-elles évolué dans le temps?

6.1.1 La Réforme des programmes scolaires²⁹

Au lendemain de l'indépendance, il semblait nécessaire pour les autorités politiques et éducatives d'adapter le contenu de l'enseignement primaire aux réalités historiques, géographiques et culturelles du pays. Car l'enseignement des programmes issus de manuels scolaires était la plupart du temps basé sur des faits et des réalités de la France, l'ancienne métropole "tutélaire". L'indépendance acquise, il fallait dorénavant que ce type d'enseignement soit substitué par celui qui est inspiré du contexte africain et voltaïque. Ce faisant les autorités politiques s'étaient fixées pour objectifs de faire un enseignement qui parte des points suivants:

1. *développer chez l'enfant la connaissance nationale*
2. *ressusciter le passé historique et culturel*
3. *mieux connaître le milieu physique qui, en partie, détermine l'action de l'homme,*
4. *préparer l'enfant à sa tâche future dans le cadre de la vocation économique du pays,*
5. *former de bons citoyens initiés au fonctionnement des institutions nouvelles*

²⁹ Voir en annexe tout le document entier de cette première Réforme

Tous ces objectifs nécessitaient alors une réforme profonde du programme scolaire du premier degré afin que celui-ci porte essentiellement sur *"l'initiation à la vie civique, l'histoire et la géographie, les exercices d'observations, les travaux manuels..."* On remarque à travers ces buts visés que l'orientation qui était donnée à ce changement de programmes scolaires s'inscrivait en droite ligne de l'idéologie des pouvoirs post-coloniaux de faire de sorte que tout enfant africain en général et voltaïque en particulier "sente" qu'il apprend des choses utiles à lui et à sa société. C'était en fait l'idéologie de *l'école processus de développement qui suscite l'esprit de coopération tout en associant le progrès des communautés locales à une meilleure conscience de l'unité nationale et favorise la compréhension entre les nations*. De telles ambitions ou visée politique ne demandent-elles pas alors que des nationaux se chargent ou s'impliquent entièrement dans cette réforme? En toute logique, c'est la voie la plus indiquée. Mais contrairement à cela, cette première réforme fut confiée à DE GREF, un français, qui à l'époque était le directeur de l'enseignement du premier degré du Burkina Faso. Celui-ci élaborait un document de programme scolaire dont il souligna l'intérêt dans le préambule en écrivant que *"il était effectivement légitime que la Haute-Volta devenue indépendante veille aux destinées du pays par l'éveil chez l'enfant de la conscience nationale et de ressusciter le passé historique et culturel"*. Tout cela montre bien, que la finalité recherchée pour cette scolarisation était de la *"voltaïser"*.

Pourtant à l'apparition du document final de cette Réforme, elle fut considérée par les autorités d'antan comme superficielle ne prenant pas en compte la réalité socio-démographique du Burkina Faso fortement rurale et pauvre. D'où le rejet de cette réforme des programmes. Dès lors, une seconde fut envisagée afin de mettre un accent sur le caractère agricole et rural du pays.

6.1.2 La réforme du programme et la ruralisation de l'enseignement

La ruralisation de l'école intervenait dans la période où la scolarisation burkinabé commençait à connaître certains problèmes de croissance quantitative. C'était après les

années 1965, période la plus difficile pour l'école burkinabé comme nous l'avons montré dans le chapitre 4. C'est surtout l'époque où l'on enregistrerait environ 10% de taux de scolarisation alors que le pays "jouissait" de plus de 50% d'une population qui avait moins de 20 ans. Cette proportion relativement élevée de la jeunesse burkinabé, à laquelle s'ajoutaient respectivement le coût onéreux de l'école élémentaire et de son inadéquation à un pays essentiellement agricole amenèrent les autorités éducatives à envisager la "ruralisation" de l'école. Selon elles, ceci devait contribuer à dispenser à un plus grand nombre de jeunes de moins de 20 ans une scolarisation de moindre coût qui donne une importance au travail manuel et agricole. Ainsi *l'école rurale* devait permettre non seulement le triplement du taux de scolarisation par le recrutement des enfants âgés de 12 à 15 ans qui sont "des laissés pour compte" dans le système scolaire classique jusque là appliqué, mais surtout la production agricole pouvait s'améliorer par l'apport des connaissances et le savoir-faire des élèves issus de ce type d'école.

L'objectif de l'éducation rurale était clair. Il s'agissait de donner une instruction élémentaire et une formation rurale et civique à tous les jeunes de 12 à 15 ans. C'est pourquoi il fallait intégrer l'apprentissage de l'agriculture et du jardinage dans les programmes scolaires. Cette réforme avait donc pour objet de former des agriculteurs instruits pendant trois ans dans les écoles dénommées Centre d'Education Rural (CER). Ces écoles étaient implantées dans les villages ayant au moins cinq cents habitants. Pour ce qui est de la méthode d'enseignement, elle était beaucoup axée sur les nouvelles méthodes culturelles en expérimentation au Burkina (culture attelée, semis en lignes etc.) et l'instruction se faisait en français. Le système comportait une école à classe unique dont la durée du cycle de formation s'étalait sur trois ans; ainsi le recrutement était triennal. Notons toutefois que contrairement aux écoles classiques où l'année scolaire dure de huit mois et demi allant d'octobre à mi juillet, celle-ci était de 10 mois dans les C.E.R et allait de mai à février.

Les promoteurs de cette école rurale fondaient beaucoup d'espoirs sur elle pour l'amélioration et l'adaptation scolaires au Burkina. Pour cela, il fallait atteindre les objectifs suivants au cours de la phase expérimentale de cette école:

1. *une amélioration des techniques culturelles dans les villages;*
2. *une production beaucoup plus importante en quantité et en qualité;*
3. *une amélioration des conditions nutritionnelles;*
4. *enfin et surtout un moyen de freiner l'exode rural par le maintien des jeunes au village.*

Mais la dimension économique considérable d'une telle réforme scolaire ne pouvait se faire sur le seul budget d'un pays pauvre comme le Burkina. C'est ainsi que des organismes tels que le Fonds d'Aide et de Coopération (FAC), le Fond d'Équipement pour le Développement (FED), l'UNESCO et l'UNICEF contribuèrent de façon appréciable par un octroi en logistique et en assistance technique pour la création de 780 C.E.R sur 2728 de prévus. Ce qui révélait un résultat partiel, puisque seulement 28% du projet était réalisé. Il y avait en regard de cela des difficultés matérielles auxquelles il convient d'ajouter celles du personnel d'encadrement.

En effet pour ce qui est du personnel d'encadrement, il était envisagé de recruter non pas des enseignants mais des moniteurs et des monitrices sous le statut d'agents contractuels de l'État, nommés pour une durée de six ans (soient deux cycles scolaires). Aucune promotion professionnelle n'était prévue pour ces moniteurs que l'on désignait d'encadreurs de jeunes ruraux. Leur rémunération était de 12000 francs CFA à laquelle s'ajoutait mensuellement une indemnité forfaitaire de 1000 francs. Mais très tôt le principe de base retenu fut éludé et on fonctionnarisa les moniteurs d'éducation rurale en les recrutant non plus sur la base du CEPE mais sur celle du niveau de 4ème du secondaire. Ceux-là se considérant alors d'un échelon supérieur que de simples encadreurs de jeunes ruraux, mais plutôt des formateurs, exigeaient des traitements convenant à leur niveau. Toutefois les autorités ne répondirent pas favorablement à cette requête et conservèrent leur rémunération

fixe. C'est alors que cela provoqua des mécontentements au sein de ce personnel qui dès lors va utiliser les enfants dans les champs agricoles comme de véritables domestiques à leurs soldes afin de compenser le manque à gagner. La conséquence de cette attitude des encadreurs amena nombre de parents à manquer d'enthousiasme pour scolariser leurs enfants dans ces écoles rurales. Leur argumentation tenait au fait que si l'école rurale était de leur prendre leurs enfants pour en faire une main d'oeuvre gratuite, mieux valait dans ces circonstances que les enfants restent près d'eux pour participer aux travaux agricoles au sein du groupe familial. Ainsi en 1970, lors de l'évaluation de cette réforme, on constata une baisse des effectifs car les prévisions étaient très insuffisamment réalisées. En effet, on observait 26000 élèves pour 136400 prévus, soit un taux de réalisation de 19% : *c'est la désaffection massive que l'on constate* concluait le rapport d'évaluation; elle continuait qu'à celle des élèves s'ajoutaient les abandons de poste des moniteurs de ces écoles rurales. Aussi les personnes chargées de l'évaluation ne manquaient pas de souligner que le manque d'infrastructures d'accueil des jeunes issus des CER les amenait plutôt à prendre le chemin des grandes villes du pays ou à s'expatrier carrément vers la Côte d'Ivoire. Leurs migrations étaient d'autant plus facilitées que non seulement ces jeunes comprenaient et s'exprimaient en français, mais en plus ils avaient acquis du savoir-faire et des connaissances agricoles qu'ils valorisaient dans les plantations ivoiriennes. En considérant tous ces faits, on notait alors que l'éducation rurale tant réclamée par les autorités avait manqué tous ses objectifs sauf celui d'avoir instruit des jeunes ruraux en français.

Partant, Il convenait donc de remédier à la carence de cet enseignement rural ou de l'abandonner, car il avait accompli tout le contraire de ce que les autorités escomptaient de lui pour le monde rural. Au début des années 1970, on décida alors de supprimer ce type d'écoles. Dès lors les autorités vont s'atteler à la recherche d'une nouvelle orientation pour surtout développer le niveau et le rendement scolaires pour l'ensemble du pays qui étaient médiocres. Pour cela, on pensa alors à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire; car selon les responsables politiques et éducatifs, l'une des

principales raisons de la faible scolarisation émanait du fait que l'enseignement était dispensé entièrement et uniquement en français. Pour donc améliorer la scolarité des écoliers burkinabé, les autorités décidèrent de faire une politique scolaire basée sur l'introduction des langues nationales dans l'enseignement.

6.1.3 La réforme scolaire de 1972 à 1984: l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire.

La troisième réforme s'est faite sous la direction de A. DAMIBA. Son but était de développer le niveau de scolarisation du pays tout en l'adaptant à son contexte *socio-culturel*³⁰. Les autorités prévoyaient surtout un enseignement qui parte de la réalité linguistique. Dans le document³¹ de base de cette politique scolaire, il est écrit que celle-ci visait principalement à *"doter la Haute-Volta d'un système d'éducation qui doit permettre un changement profond et global de la société tout en revalorisant le patrimoine culturel par l'utilisation des langues nationales"*. L'introduction des langues nationales dans l'enseignement était donc un programme de revalorisation culturelle qui devait servir à *former une personnalité, une identité de l'homme voltaïque, tout en permettant d'alphabétiser un grand nombre d'enfants*. Ce projet de réforme préconisait alors le choix de trois langues nationales parmi la soixantaine. Mais comment pratiquer une telle politique scolaire dans un pays multilingue sans susciter des remous ou des mécontentements au sein de la population?

Tout compte fait, l'Institut National d'Education (INE) fut chargé d'organiser le choix des langues nationales et leur introduction dans l'enseignement primaire. Après deux à trois années de travail, le mooré, le jula et le fulfuldé furent retenus comme les langues devant servir de substrats d'enseignement. Le choix de ces trois langues procédait de deux raisons majeures selon l'INE; il s'agit de :

1. *l'importance numérique des locuteurs., car près de 70% de burkinabé comprenaient au moins une de ces trois langues.*

³⁰ Il faut donc noter que de la recherche de l'adaptation de l'école au contexte socio-économique on est passé maintenant à une adaptation au contexte socio-culturel.

³¹ C'est le document intitulé "l'école voltaïque en question" qui a été élaborée en 1974 par l'INE.

2. *leur représentativité régionale, vu qu'en divisant le pays en trois grandes régions "linguistiques", il existe le centre du pays ouvert un peu au nord et à l'est qui est habité par les mossi, la partie septentrionale qui, e le, est occupée par les peul et dans le sud et l'ouest le jula émerge comme la principale langue de communication.*

Après sept ans de "réflexion et de "recherche" pour instaurer cette politique linguistique dans l'enseignement primaire, elle pouvait alors démarrer en octobre 1979. Dans sa phase initiale, 30 écoles étaient prévues pour amorcer l'expérimentation. Mais 28 ont réellement fonctionné. Durant l'année scolaire d'expérimentation, les autorités administratives et éducatives incitèrent les directeurs d'écoles concernées au démarrage effectif de l'enseignement des langues nationales choisies dans chacune des zones linguistiques. En effet, un nombre d'écoles expérimentales avait été fixé pour chaque aire linguistique. Ainsi dans l'aire "fulaphone" (chez les peul) 5 écoles étaient prévues pour fonctionner au début, mais 4 ont pu réellement l'être. Dans la zone "julaphone" toutes les dix ont été fonctionnelles dans l'aire "mooréphone" sur les 15 écoles 14 l'ont été.

Par la suite, cette réforme fut étendue à 164 écoles dont 11 en région fulaphone, 57 pour le jula et 96 écoles pour le mooré. On dénombrait au total 17500 élèves du CP1 au CM2. Cependant toutes les écoles de ces champs linguistiques éprouvaient de grandes difficultés face à une certaine résistance des parents à y scolariser de moins en moins leurs progénitures.

Ainsi dans la zone "julaphone", le problème de langue que l'on voulait résoudre se posait en soi-même comme l'obstacle premier. En effet cette zone n'étant pas monolingue comme en zone mooré, certains groupes n'admettaient pas cette imposition culturelle. Parmi les plus farouches résistants se comptaient les bwa, les dagari qui voulaient volontiers parler cette langue mais ne souhaitaient point qu'elle devienne une langue imposée et enseignée. Au sein même des ménages qui appartiennent au groupe ethnique dioula, on notait quelques réticences des parents qui voulait plutôt que leur enfant apprenne à lire, à écrire et à s'exprimer en français qu'en jula. Quant à d'autres ethnies tels que les gurmantché et les

gurunsi dont les langues n'avaient pas été retenues, ils manifestèrent une résistance à ne plus scolariser leurs enfants dans les écoles où le mooré était imposé. Par ailleurs les parents déclaraient que c'était "injuste" et "absurde" que l'on enseignât des langues nationales à leurs enfants alors que le français restait le principal passeport pour accéder à tout emploi dans l'administration. Pour ces parents s'il fallait donc scolariser son enfant pour apprendre sa langue maternelle alors que les autres apprennent le français, mieux valait ne pas (ou ne plus) le scolariser. De tels jugements émanaient surtout des populations rurales n'ayant jamais été instruites pour la plupart d'entre elles. Quant aux intellectuels et aux élites sociales (des zones urbaines), un enseignement intégrant la langue nationale est un enseignement au "rabais". Dès lors, ces élites et intellectuels étaient enclins à retirer leurs enfants des écoles expérimentales quitte à les scolariser dans le privé, ou à le confier à des amis ou à des parents où de telles expériences scolaires n'étaient pas en cours. Pourtant un projet éducatif, quel que soit l'espoir dont il est porteur ou quels que soient les objectifs recherchés, n'est viable que s'il obtient l'adhésion franche et massive de toutes les communautés du pays; mais ce n'était vraiment pas le cas pour l'introduction des langues nationales dans l'enseignement.

Au-delà de la réticence des parents à envoyer leurs enfants dans les écoles expérimentales, on a observé une moindre motivation d'une grande partie des maîtres impliqués dans ce processus. En effet, selon les résultats de l'évaluation effectuée en 1983, *les attaques les plus virulentes contre l'utilisation des langues en contexte scolaire viennent d'enseignants en exercice. Ces attaques sont d'autant plus incisives et difficiles à contrer qu'elles sont menées par des spécialistes de l'école dont l'audience est réelle auprès des populations environnantes.* Mais pouvait-il en être autrement si l'on considère que la majorité des enseignants ont été mis devant une réforme pour laquelle il n'avait obtenu de formation. Dans certaines régions comme en zone fulaphone les enseignants ne possédaient dans le meilleur des cas qu'un vocabulaire très limité. Ce qui amena les responsables chargés de l'évaluation en 1983 à écrire que : "il est plus urgent de prévoir un recrutement de maîtres

fulaphones, pour pallier la situation si l'on veut que la réforme puisse se poursuivre dans cette zone et intégrer davantage d'écoles."

Outre cela, comment enseigner certaines matières dans ces langues telle que la science naturelle alors que les supports pédagogiques manquaient? Ces faits révèlent que les difficultés de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement ont été minimisées dans l'avant application de cette politique. Ainsi sous la conjonction de tous ces facteurs cités, le constat était là : *manque d'intérêt et non-participation de la population et des enseignants*. Ce faisant il faut admettre que lorsqu' une telle entreprise n'attire en elle ni intérêt d'une part ni participation d'autre part, alors était-il utile de la pérenniser? C'est pourquoi en 1984, les responsables politiques et éducatifs, conscients de la faillite de cette politique d'introduction des langues, décidèrent de mettre fin à une telle expérience. A la suite de cette tentative peu concluante, le CNR entreprit le projet de réforme intitulé de " l'école Révolutionnaire burkinabé".

6.1.4 Le projet de réforme scolaire du CNR.

Bénéficiant des essais de réformes peu concluants des régimes antérieurs, le CNR va tenter de projeter dans un document de 359 pages la réforme du système éducatif burkinabé. Cette réforme selon le pouvoir " *ne devra plus emprunter les sentiers battus du réformisme qui, invariablement , conduisent à des impasses*"³². Pour le pouvoir chaque société ayant son école, il convient que le Burkina ait aussi la sienne qui lui soit propre et qui prend en considération *son état économique* et ses *composantes socio-culturelles*³³. Cette école que dessinait le CNR devrait être le reflet d'une société révolutionnaire " *unie dans son esprit, son organisation et ses programmes*". La nouvelle école burkinabé devait répondre aux caractéristiques suivantes:

une école nationale et réaliste

³² In l'école révolutionnaire burkinabé, Ouagadougou, 1986 p. 6-7 (introduction)

³³ Ainsi le CNR se fixe le double objectif qui est l'adaptation aux contextes économiques et culturels contrairement aux précédentes réformes qui était l'adaptation soit à l'un soit à l'autre.

Celle-ci est définie comme une école abandonnant les concepts livresques pour s'adapter aux exigences du développement socio-économique du pays. A ce titre, elle devra prendre prioritairement en compte les réalités burkinabé dans son enseignement. Par voie de suite, les programmes s'adapteront au milieu national. Ce sera donc une école réaliste qui prendra sa racine dans le vécu quotidien du "peuple" burkinabé.

une école révolutionnaire

Elle devra déboucher sur sa transformation en un instrument au service de la révolution. Elle s'imprénera de la tradition de *"lutte patriotique et anti-impérialiste" du peuple burkinabé dont elle vivra des réalités, partagera les peines et les victoires*. Elle sera le foyer incandescent d'une génération de révolutionnaires conscients et responsables...

une école démocratique et populaire

Elle doit offrir des chances égales à tous les citoyens et permettre à chacun de s'instruire et de s'éduquer de façon permanente. A cette fin, elle sera gratuite et obligatoire pour tous les enfants âgés de 3 ans révolus...elle s'efforcera d'enrayer toutes les entraves sociales à l'instruction scolaire de la fille;

l'école nouvelle sera productive car elle s'intégrera intimement à la production nationale, valorisera le travail manuel et adaptera le contenu de son enseignement à cette fin, en combinant judicieusement l'enseignement et le travail productif;

dans l'école révolutionnaire, la promotion sera automatique au niveau fondamental, car c'est une école de promotion collective.

A travers toutes ces caractéristiques de l'école qu'envisageait le CNR, on remarque que le projet était très ambitieux. D'ailleurs, la réforme pour qu'elle fut effective nécessitait plus de quatre-vingts milliards de francs CFA. Si l'on s'en tient au seul coût financier de cette école, on peut présager qu'une telle réforme était difficilement réalisable. En sus de cela, la réforme visait à transformer tout le système éducatif, contrairement aux précédentes qui se limitaient généralement à l'enseignement de base. C'est ainsi que le CNR projetait un nouveau système scolaire qui comprendrait trois cycles principaux qui sont :

1. le cycle préscolaire (pour les moins de 7 ans);
2. le cycle des métiers (pour les 7 à 20 ans);
3. le cycle de la recherche et de l'invention (pour les 20 ans et plus).

Dans cette thèse, seul le cycle des métiers sera analysé étant donné que c'est la partie du système scolaire projetée qui comprend le secteur (primaire) que nous étudions. Il convient de noter que dans le projet du CNR, le cycle des métiers est une combinaison de l'enseignement primaire et de celui du secondaire. Ce cycle comprend trois niveaux qui sont respectivement :

- l'acquisition fondamentale (5 ans);
- l'enseignement polytechnique;
- la spécialisation professionnelle.

Au niveau de l'acquisition fondamentale, les enfants devraient être âgés de 7 à 12 ans. La langue d'enseignement est le français et les disciplines enseignées sont le français, l'anglais, le calcul, l'initiation à la production et à l'informatique, l'étude du milieu, des hommes et des événements, etc. . Pour le CNR, avec cette *école révolutionnaire burkinabé*, les enfants seront affectés dès l'âge de 12 ans dans des sections de métiers telles la menuiserie, l'agriculture, la maçonnerie, la restauration; cela tenant compte des aptitudes intellectuelles et physiques que chaque écolier aurait démontré durant l'enseignement fondamental. Selon les responsables politiques de l'époque, le but visé était que le Burkina devait par ce canal produire non plus des bureaucrates mais des hommes sachant allier l'intellect au manuel pour créer...³⁴

Un tel projet ambitieux devait être entièrement appliqué dès la rentrée scolaire de 1985/86. Mais avant même que le contenu de cette réforme ne soit mis en pratique, tous les parents d'élèves surtout ceux des zones urbaines opposèrent un refus catégorique au chambardement du système éducatif. Personne n'était convaincu qu'un tel projet puisse aboutir; alors la crainte était alors que si ce projet échouait dès qu'il est entamé que

³⁴ A ce propos une propagande passait très régulièrement sur tous les médias (radio, journaux, télévision) où l'on pouvait lire ou entendre ce slogan suivant: "*lorsque son génie créateur libéré, le peuple burkinabé est capable de créer de ses propres mains les fondements matériels de son devenir et de son avenir, c'est pourquoi depuis le 4 août 1983, le CNR et les CIDR s'attellent à cela...*"

deviendrait alors le système éducatif burkinabé, déjà mal en point avec l'introduction de ces enseignants révolutionnaires et ces "snpistes"? Ce projet fut très critiqué par les burkinabé qui voyaient en elle une façon de brader l'école. Malgré la crainte qu'éprouvait les burkinabé à l'égard du pouvoir révolutionnaire³⁵, il y eut de véritables remous sociaux qui amena le CNR à renvoyer cette réforme aux calendes grecques. Notons qu'avec la "*mort dans l'oeuf*" de cette réforme, le pouvoir révolutionnaire subissait à travers la réaction de la population, sa première remise en cause. Ce qui lui fut d'ailleurs préjudiciable sur le plan politique, par la suite. Le CNR s'inscrivait ainsi dans la liste des pouvoirs qui éprouvèrent des difficultés à faire accepter par les populations - ou à mettre véritablement sur pied - une stratégie éducative.

Cependant la recherche continue, car il y a une sorte de challenge que chaque pouvoir veut réussir. Toutefois, ces dernières années la réforme scolaire ne semble plus se poser pour priorité d'adapter cette école aux contextes économiques ou/et culturels. Mais les projets ou les réformes entamées depuis 1988 chercheraient plutôt à accroître quantitativement la scolarisation ou à défaut à la maintenir à son niveau actuel. En fait les réformes tendraient vers des solutions qui permettent d'éviter la décroissance ou la chute scolaire.

6.1.4 Les "Projets Education III et IV" palliatifs ou panacées à la décroissance scolaire?

Depuis 1988, le Burkina a entrepris avec certaines institutions internationales telles la Banque mondiale et l'Agence Internationale de développement (AID) de mettre sur pied des projets éducatifs dénommés III ET IV. Ceux-ci visent principalement à doter le système scolaire d'infrastructures pour qu'elles tendent au moins à s'ajuster ou à s'approcher de la demande sociale de l'éducation. Ainsi l'objectif du Projet III et IV est l'expansion de l'enseignement primaire en construisant des bâtiments scolaires dans les zones défavorisées. Il s'agit par ces projets éducatifs d'atténuer les disparités scolaires entre provinces en

³⁵ En effet, sous le CNR une certaine terreur avait été créée par les CDR et une menace de licenciement ou de suspension planait chaque fois au-dessus de toute personne qui discutait ou qui réagissait négativement à une décision ou même qui objectait un point de vue du pouvoir.

intervenant précisément dans les zones faiblement scolarisées et qui généralement sont les moins dotées en bâtiments scolaires. Dans la première étape de ces projets, qui est le projet éducation III, Huit provinces constituaient la zone d'intervention. Il s'agit du Bam, Gnagna, Gurma, Kouritenga, Namentenga, Sanmatenga, Tapoa et Yatenga. Selon le Responsable National de ce projet, ces provinces ont été choisies en fonction des critères suivants:

- le nombre d'habitants que compte le village ou la localité où le projet désire implanter une école;

- l'éloignement d'une école aux lieux de résidence des habitants.

Pour l'ensemble de ces entités administratives, 150 écoles devaient être bâties sur une période de deux ans. La construction des écoles se faisait en collaboration avec les populations résidentes des lieux choisis. Celles-ci constituaient principalement la main d'oeuvre gratuite qui permettait d'amoinrir les coûts d'édification des bâtiments. Le rôle des populations résidentes consistait surtout à la fabrication des parpaings et au ramassage du sable, du gravier... elles s'investissaient également pour le séjour et l'entretien des techniciens chargés des travaux.

Il convient de noter que le projet III n'excluait pas de fait les provinces ayant des taux de scolarisation relativement appréciables. En effet, Il existe un volet désigné de "fonds de contrepartie " qui permet le financement pour la finition des écoles nouvellement construites dans l'Ouest et le Sud- Ouest. Le fonds de contrepartie est investi dans l'achat des tables-bancs ou dans celui des matériaux de toiture tels les chevrons et les tôles.

Toutefois, si l'on considère que l'objectif de ces projets était d'atténuer les disparités scolaires, on peut être surpris de constater que dans la liste des provinces constituant la zone d'intervention, il n'existe aucune des provinces septentrionales qui en réalité sont les plus défavorisées sur le plan scolaire. En effet le Séno, l'Oudalan et le Soum n'ont pas été retenus pour bénéficier de la stratégie de développement scolaire des projets éducatifs. Pourtant ces provinces répondent aux deux conditions requises pour être dans la zone d'intervention; en plus elles comptent doublement dans les causes car elles sont les moins scolarisées du pays et

de surcroît, elles disposent des distances moyennes entre deux écoles les plus longues (environ 11 à 12 km). Partant de ces indications, quel et donc le facteur qui aurait conduit les responsables à omettre le grand Nord du pays. Selon le principal responsable de ce projet, c'est surtout en raison de la mobilité des populations qu'il était difficile d'inclure ces zones dans le projet; autrement dit, les populations seraient absentes sur une grande partie des moments retenus pour la construction, à savoir la période de la saison sèche. Dans ce cas comment pourront-ils obtenir une main d'oeuvre suffisante pour édifier les écoles? Partant de telles révélations, il faut se demander si ce n'est réellement pas les projets qui doivent plutôt expérimenter un nouveau type d'école pour ces nomades, étant donné que les responsables éducatifs observent d'eux mêmes qu'avec de telles migrations saisonnières, il serait tout de même inefficace de construire des écoles sur un espace statique; surtout si l'on sait que les ménages sont généralement absents en leur lieu de résidence, à la saison sèche qui correspond en grande partie à l'année scolaire.

Après tout, on peut se demander si le "projet III" est un palliatif aux disparités actuelles ou une panacée? Car même si le projet réussissait à équilibrer les taux de scolarisation entre certaines régions, il est certain que le Nord du pays sera toujours décroché par rapport aux autres, tant qu'un modèle de scolarisation itinérante ne sera expérimenté. N'est-il pas ainsi, de certaines communautés nomades au Niger et au Nigeria ou même le cas de Europe où des écoles sont adaptées aux "gens de voyages" tels que les tziganes en France?

A tout bien pesé, le "projet éducation III" présente des résultats mitigés, car il est indéniable que son objectif d'équilibrer le niveau de scolarisation entre zones par une offre infrastructurelle sera difficilement atteint. En effet, il ne s'agit pas seulement de construire des bâtiments scolaires, encore faut-il les faire fonctionner en les équipant et en recrutant des enseignants. C'est alors que la Banque mondiale, avec le consentement des autorités éducatives du Burkina, expérimente depuis la rentrée scolaire de 1992/93 une stratégie éducative basée sur les classes à double flux pour les centres urbains et les classes

multigrades pour les zones rurales. Mais comment fonctionne cette stratégie, quels sont ses avantages et ses inconvénients.

6.1.5 Les classes multigrades et les classes à double flux

En réalité les classes multigrades ne sont pas une expérimentation nouvelle, étant donné qu'elles fonctionnaient pour 71% des écoles du pays qui sont à trois classes. Pour ce type de classes, le maître reçoit un groupe d'élèves, de deux niveaux différents, constitué par exemple des élèves des cours préparatoires première année et de ceux de la deuxième année. Seulement la nouveauté de cette stratégie basée sur les classes multigrades est que le maître est tenu de respecter un horaire dressé pour chaque cours et pour chaque matière; Par exemple, lorsque les élèves du CP1 font de la lecture silencieuse, ceux du CP2 s'exercent à l'arithmétique et ce, sur une tranche horaire de 20 à 30 mn. Ainsi les autorités éducatives ont tenu à appliquer cette expérience pour la rentrée scolaire de 1992, *dans les écoles à trois classes ayant une classe de CP2 et dont l'effectif dépasse 35 élèves*. C'est ainsi que dans sa première année d'expérimentation des horaires, on dénombrait 132 classes de concernées.

Quant à la double vacation ou encore classe à double flux, elle est véritablement une stratégie nouvelle. Elle est uniquement expérimentée dans les deux grandes villes du pays à savoir Ouagadougou et Bobo Dioulasso où il y a le plus de demandes scolaires insatisfaites. La classe à double flux prévoit que le maître reçoive alternativement deux groupes d'élèves (de 50 à 65 élèves) de même niveau et utilisant une même salle de classe : c'est la formule 211 qui simplement se traduit pour 2 cohortes / même classe et / même maître. Cette formule a été préférée à la formule 212 (2 cohortes 1 même classe et 2 maîtres) qui du point de vue économique n'était pas très rentable comparativement à la 211. Il faut retenir que l'expérimentation a débuté au deuxième trimestre de l'année scolaire 1992/93 et intéresse l'ensemble des cours (du CP1 au CM2). La double vacation a surtout pour principe d'utiliser au maximum les maîtres en service et les salles de classe fonctionnelles pour résoudre la difficile scolarisation que connaissent les ménages de Ouagadougou et Bobo Dioulasso, les deux centres urbains qui connaissent notamment les effectifs pléthoriques par classe.

Cependant l'expérimentation ne concerne pour le moment que 11 classes pour 11 écoles dans chacune des deux villes; soit actuellement une classe expérimentale par école pilote. En clair, l'expérience n'est pas encore étendue à tous les cours et à tous les établissements scolaires de ces deux villes.

L'intérêt que tire l'Etat à travers les classes à double flux est que le maître reçoit une première cohorte (dénommée cohorte A) de 7 à 12 heures pendant une semaine. L'autre cohorte (la B) commence les cours de 15 à 17 heures pendant la même semaine. La semaine suivante c'est une rotation qui est faite avec la cohorte "B" qui débute le matin et la "A" le soir. On dénote à travers une telle stratégie éducative que l'Etat tente d'utiliser de façon optimale non seulement les bâtiments scolaires mais aussi le personnel d'encadrement. Ce qui permet non seulement d'éviter de recruter des maîtres en nombre important chaque année (si de nouvelles écoles avaient été construites) mais surtout évite à l'Etat de construire de nouvelles écoles pour des zones disposant déjà à elles seules de proportions relativement importantes de structures scolaires. Si cette stratégie scolaire avantage l'Etat convient-elle aux enseignants et aux parents d'élèves?

Pour ce qui est des enseignants que nous avons rencontrés, après une première année d'expérience, tous convenaient que sur le plan scolaire c'était un moyen de scolariser un grand nombre d'enfants, mais cela leur demandait plus de temps et de travail que prévus, alors que les indemnités ne sont pas conséquentes aux efforts qu'ils fournissent. En effet, ceux-ci se voient accablés de 40 heures par semaine au lieu des trente habituelles, auquel temps supplémentaire s'ajoute une double préparation de cours car il faut élaborer un programme pour chaque cohorte en fonction du temps qui lui est impartie. Pour toute motivation, les enseignants faisant le travail de deux enseignants ne reçoivent en retour comme indemnité que le quart de leur salaire. On peut d'ailleurs comprendre que c'est face à l'immensité de la tâche qui est demandée aux enseignants de ce type de classe, que nombre d'entre eux n'ont pas été volontaires³⁶. C'est principalement l'une des raisons qui explique

³⁶ Il convient là de souligner que les classes à double vacation ou les multigrades sont tenues par des instituteurs qui se sont portés volontaires pour la phase expérimentale.

que l'expérimentation ait commencé de façon très modérée à Ouagadougou et Bobo Dioulasso où seulement moins de 0.1% des classes sont concernées. (Une goutte d'eau dans un océan pourrait-on dire!)

Quant aux parents généralement conformistes car habitués à voir les enfants aller à l'école le matin et le soir, il y a un risque selon eux que les enfants n'abusent du plus grand temps qui leur est offert hebdomadairement pour s'adonner à des distractions peu utiles à leur scolarisation. Bien plus, il y a le fait que les groupes alternant d'horaire par semaine certains parents se posent la question de savoir comment désormais s'occuper de ces enfants surtout quand on a une activité salariale dans l'administration. Au-delà de tout, cette expérimentation a été amorcée sans une véritable sensibilisation des parents à cette question des transformations scolaires. Il est alors à craindre qu'une telle méthode de scolarisation appréciable ne subisse dans les années à venir la même finalité que les réformes ou les stratégies scolaires antécédentes. De notre avis, il aurait fallu quelques deux à trois années de sensibilisation totale de la population avant l'application d'une telle réforme scolaire; car toutes les fois que la population est insuffisamment informée de l'orientation et de la réelle portée d'une action de la sorte, il est alors probable qu'elle lui accorde une réceptivité difficile.

Que penser finalement de toutes ces stratégies éducatives de l'Etat Burkinabé depuis l'indépendance jusqu'à nos jours, sinon que nous avons observé que l'Etat burkinabé s'est intéressé dès l'indépendance acquise, à adapter le contenu de l'enseignement aux réalités intrinsèques de l'Afrique et du pays. Il en fut surtout ainsi de la réforme des programmes en 1962 en passant par celles portant respectivement sur la ruralisation de l'école, l'introduction des langues, l'école nouvelle burkinabé du CNR. Ainsi tous les "*ingrédients nationaux*" ont été utilisés pour fonder une école orientée vers l'agriculture et utilisant des langues nationales comme substrat d'enseignement. Mais ce fut un revers pour toutes politiques soit par la volonté des autorités soit par la réticence ou le rejet des parents à ces transformations scolaires. C'est ainsi que tenant compte de ces échecs, les autorités éducatives et

administratives (avec l'aide d'organisations et d'institutions internationales) ont changé de *fusil d'épaule* depuis 1988; la qualité n'est plus l'objectif recherché mais plutôt l'expansion quantitative. Il faut ainsi étendre avec les projets Education III et IV, sinon à maintenir surtout avec les classes multigrades et à double flux le niveau actuel de la scolarisation qui, ces deux à trois dernières années, marque le pas; ce qui suscite les plus grandes inquiétudes chez les autorités du pays qui craignent une baisse du niveau de la scolarisation générale. Mais cela est-il inévitable? Les projections démographiques et scolaires suivantes nous le diront.

6.2 Quelles perspectives pour l'enseignement primaire au Burkina?

6.2.1 Remarques et hypothèses

Dans cette partie du travail, nous procéderons surtout par hypothèses pour l'élaboration des perspectives scolaires. Cependant nous tenons à signaler que ces perspectives ne sont nullement la traduction concrète de l'avenir scolaire au Burkina mais simplement une sorte d'indication de ce que pourrait être cet enseignement dans les années à venir. En fait cette précision ne manque pas de rejoindre la définition des perspectives faite par le dictionnaire démographique multilingue qui note que c'est " *un ensemble de résultats de calculs, illustrant l'évolution future d'une population dans telles ou telles hypothèses qui ne sont pas nécessairement vraisemblables. Lorsqu'on fait choix d'hypothèses plus ou moins vraisemblables, à la suite d'une situation concrète, on parle volontiers de perspectives démographiques. Ces perspectives ne constituent à proprement parler des prévisions démographiques que lorsque les hypothèses sur lesquelles elles sont fondées apparaissent comme très probables*"³⁷ (les mots sont soulignés par nous). Ainsi ces projections peuvent correspondre à la réalité à venir comme elles peuvent également s'en éloigner; toutefois leur intérêt est qu'elles tentent de prédire une hypothèse qui peut servir de base de réflexions pour élaborer des stratégies. La difficulté qui se pose dans le cas du Burkina est de savoir comment élaborer des perspectives optimistes (comme c'est généralement le cas des projections scolaires de l'UNESCO); car pendant que certaines de ses unités administratives enregistrent une diminution au niveau des effectifs ou des taux scolaires, leur population scolarisable continue de s'accroître de manière relativement élevée (plus de 2,5% de taux moyen de croissance). En tout état de cause, nous avons choisi de bâtir les perspectives scolaires sur trois types d'hypothèses.

- La première hypothèse part du taux d'accroissement naturel observé après le recensement de 1985 qui s'élève à 0,02675 (ou 2,7%) pour l'estimation de la population

³⁷ Extrait du Dictionnaire démographique multilingue, cité par F. GENDREAU dans la population de l'Afrique: manuel de démographie, edt. Karthala, Paris, 1993 p.373

scolarisable jusque en l'an 2006 (soit des perspectives à court et à moyen termes). En fixant l'accroissement de la population scolarisable des 7-12 ans à partir de ce taux, nous avons simplement retenu que le taux d'accroissement naturel est resté constant de 1985 à nos jours. Quant à la population scolaire, elle est estimée à partir du taux de 0,05 (5%). Ce taux correspond plus ou moins au taux moyen d'accroissement des effectifs scolaires durant les cinq dernières années (1986 à 1991). Ainsi, ces deux taux d'accroissement (naturel et scolaire) ont été appliqués de manière uniforme à la population scolarisable de base, estimée à 1682233 enfants en 1991 et, à la population scolaire de 1991 qui, elle, s'élève à 531458 élèves. Par la suite nous avons alors rapporté les résultats estimés de la population scolaire sur ceux de la population scolarisable de sorte à obtenir les taux de scolarisation projetés jusqu'en l'an 2006.

Signalons cependant que cette hypothèse n°1 est en fait celle qui est la plus optimiste sur le plan du développement scolaire au Burkina. Mais elle peut certainement être éloignée de la réalité scolaire, si l'on considère que la population scolarisable s'accroît plus que de 2.7% et, que dans le même temps la croissance de la population scolaire n'a absolument pas atteint les 5% au regard de l'évolution scolaire timide en ces années 1990. C'est pourquoi nous avons supposé d'autres types d'évolution basés sur des taux d'accroissement inégaux entre la population scolarisable et la population scolaire.

- La seconde hypothèse part notamment d'un taux d'accroissement naturel de 0.031 (3,1%) pour le calcul de la population scolarisable et d'une croissance des effectifs scolaires au rythme annuel de 0,02 (2%), accroissement d'autant plus proche de la réalité scolaire vue les stagnations ou les décroissances scolaires observées. Aussi avons-nous retenu le taux d'accroissement naturel de 3,1% parce que non seulement c'est l'indicateur de croissance démographique de plus en plus retenu au niveau national pour les planifications ou les études socio-démographiques, mais en outre il pourrait être plus vraisemblable que le précédent taux de 2.7%. En effet pour que cela soit avéré, il convient de considérer que la situation socio-sanitaire s'est progressivement améliorée depuis une dizaine d'années alors que dans le même

temps les attitudes natalistes ont peu ou pas du tout variées. Avec cette hypothèse relativement vraisemblable, on peut imaginer ce que la situation scolaire pourrait être dans les années à venir.

- Enfin la troisième hypothèse se base sur un taux moyen d'accroissement naturel qui se situe en deçà du taux retenu pour la deuxième hypothèse et un peu plus élevé que celui de la première hypothèse. Ce taux d'accroissement naturel est de 0.028 (2.8%). Pour nous cet indicateur pourrait être un niveau d'accroissement naturel convenable à la population scolarisable si l'on suppose que la situation socio-sanitaire s'est juste un peu améliorée depuis une dizaine d'années permettant à la population scolarisable d'évoluer à 2,8% au lieu de 2,7. Pour ce qui est de la population scolaire, nous avons simplement supposé que sa croissance est très insignifiante voire négligeable (0,001). Cette hypothèse d'accroissement quasiment nul des effectifs scolaires est posée eu égard à la situation de crise économique qui risque de sévir plus durement pour les populations en raison de la dévaluation de 50% du franc CFA (depuis le 12 janvier 1994) et également de la précarité des revenus des ménages. Ainsi sommes-nous dit: que si les fournitures scolaires suivaient les flambée de prix observée après la dévaluation, comme c'est le cas de tous les produits importés et même souvent de ceux fabriqués dans la zone; et que parallèlement les salaires ou les revenus des parents ne subissaient guère d'améliorations; alors il est presque certain que beaucoup d'enfants ne seront plus scolarisés, faute de moyens de la part des parents de subvenir à leur scolarité et à leur matériel pédagogique. Dans ce cas, la population scolaire se trouvera dans la phase la plus ou moins critique de son évolution car elle est compromise à une baisse ou dans le meilleur des cas elle ne se maintiendra qu'à son à son niveau actuel. Ce qui évidemment agira directement sur le niveau de scolarisation du pays d'autant que la population scolarisable augmentera encore, sauf si intervient une catastrophe naturelle ou un phénomène destructeur ou perturbateur (guerre en l'occurrence) de la population.

Voici en fait les trois suppositions qui ont servi à obtenir les résultats contenus dans le tableau suivant. Les perspectives suivantes sont donc construites sur des indicateurs que

nous pensons plus ou moins proches de la réalité démographique et scolaire du Burkina. Aussi ces perspectives ont-elles été volontairement estimées à partir de méthodes et d'hypothèses simples de sorte qu'elles puissent être utilisées par des non-démographes; au cas où elles serviraient à une réflexion pour l'élaboration de stratégies scolaires futures.

Tableau n°56

Perspectives démographiques et scolaires de l'enseignement primaire au Burkina

Année	Hypothèse n°1			Hypothèse n°2			Hypothèse n°3		
	Population scolaire	population scolarisable	Tx. scol. (%)	Population scolaire	population scolarisable	Tx. scol. (%)	Population scolaire	population scolarisable	Tx. scol. (%)
1992	559064	1727240	32,37	542087	1734382	31,25	531989	1729336	30,7
1993	588104	1773444	33,16	552929	1788148	30,92	532521	1777757	29,9
1994	618653	1820883	33,97	563987	1843581	30,59	533054	1827534	29,1
1995	650788	1869592	34,81	575267	1900732	30,26	533587	1878705	28,4
1996	684593	1919603	35,66	586773	1959654	29,94	534121	1931309	27,6
1997	720154	1970953	36,54	598508	2020404	29,62	534655	1985385	26,9
1998	757562	2023676	37,43	610478	2083036	29,31	535189	2040976	26,2
1999	796913	2077809	38,35	622688	2147610	28,99	535725	2098124	25,5
2000	838308	2133391	39,29	635142	2214186	28,68	536260	2156871	24,8
2001	881853	2190459	40,26	647844	2282826	28,38	536797	2217263	24,2
2002	927660	2249054	41,25	660801	2353594	28,08	537333	2279347	23,5
2003	975846	2309216	42,26	674017	2426555	27,78	537871	2343169	22,9
2004	1026536	2370987	43,30	687498	2501778	27,48	538409	2408777	22,3
2005	1079859	2434411	44,36	701248	2579333	27,19	538947	2476223	21,7
2006	1135951	2499532	45,45	715272	2659293	26,90	539486	2545557	21,1

6.2.2 La perspective de l'enseignement primaire par l'hypothèse n°1: une situation encourageante mais...

Les résultats obtenus par l'hypothèse n°1 permettent d'avoir une vision assez optimiste de la scolarisation au Burkina au cours des quinze années à venir. Avec cette hypothèse, on note que le taux de 40%, principal objectif à atteindre pour les gouvernants en l'an 2000, peut être réalisable; mais à la condition que les effectifs scolarisés retrouvent dès 1992 un taux d'accroissement moyen au moins égal ou supérieur à 5%. Il faut également espérer que dans le même temps la population scolarisable n'évolue pas par une croissance qui excède réellement 2.7%. Toutefois, il faut noter que même si cette hypothèse présente une scolarisation acceptable pour le Burkina dans le futur, il convient tout de même de

relever qu'à l'orée du 21^{ème} siècle, près de 60% des enfants burkinabés seront encore des analphabètes, car n'ayant aucun accès à une structure scolaire du premier degré. Pourtant l'objectif fixé par des institutions internationales tels que l'UNESCO et l'UNICEF, c'est de vaincre totalement l'analphabétisme mondial d'ici l'an 2000. Ce qui de toute évidence ne sera pas le cas pour le Burkina. En dépit donc de cette hypothèse qui accorde un avenir scolaire assez acceptable pour les gouvernants, le Burkina Faso risque encore de demeurer pendant très longtemps parmi les nations les plus faiblement scolarisées. Si donc le Burkina ne veut point être décroché totalement des autres états, une seule issue se présente à sa scolarisation : mettre sur pied des stratégies éducatives qui accordent d'une part une offre scolaire convenable aux zones où la demande demeure encore forte (cas des grandes villes) et, d'autre part travailler par tous les moyens médiatiques et humains (quitte à recruter des "sensibilisateurs" scolaires au sein des populations concernées) pour convaincre les parents qui demeurent encore réticents à l'égard de l'école. Aussi faut-il particulièrement que l'Etat se dote d'une structure nationale de production de fournitures scolaires afin de subventionner les prix des fournitures scolaires pour qu'ils puissent être accessibles à toutes les bourses. Il serait également souhaitable que l'Etat participant à l'édition des manuels scolaires (lire au Burkina et histoire et géographie du Burkina du CP1 au CM2) qu'il procède plutôt à une location ou à un prêt de ces manuels aux enfants qui ne peuvent en acheter, contre une caution d'une somme allant de 300 à 500 francs CFA annuellement. Ce prêt pourra se faire au sein même des établissements où sont inscrits les écoliers avec le contrôle de leur maître. Celui-ci aura la charge de collecter les manuels dès la fin de l'année scolaire et de dresser un bilan de leur usage scolaire et de leur état. Cet essai de propositions tient comme une des conditions qui pourra aider à ce que cette hypothèse n°1 soit réalisable ou ne s'écarte pas des indicateurs scolaires escomptés. Car les frais de fournitures scolaires et les droits d'écolages ne sont pas des facteurs négligeables sur la scolarisation des enfants. Enfin, ajoutons à ces propositions que pour les zones où les parents mènent un mode de vie de transhumants ou de pasteurs nomades comme au Nord, il serait souhaitable que l'on tente pour un essai temporel

de deux à trois ans l'institution des écoles itinérantes. A notre avis c'est l'une des seules solutions envisageables pour améliorer la scolarisation dans cette zone, surtout que les populations transhumantes se déplacent généralement en groupe de ménages vers les mêmes zones de pâturages. Si donc toutes ces conditions étaient plus ou moins accomplies, on peut alors espérer que d'ici l'an 2006, la population scolaire du Burkina représentera au moins 45% des enfants en âge d'aller à l'école. Autrement la situation qui pourrait se présenter est celle que nous donnent les résultats des deux hypothèses qui suivent.

6.2.3 L'avenir de la scolarisation par les hypothèses 2 et 3 : attention danger!

Avec les résultats issus des hypothèses deux et trois, l'avenir de la scolarisation au Burkina paraît incertain. En effet, on s'aperçoit que les taux de scolarisation régressent en raison d'une évolution inadéquate entre une population scolaire qui augmente faiblement à l'inverse de la population scolarisable; ce qui par la suite influe sur leur rapport qui donne le taux de scolarisation. Ainsi, on peut observer que lorsque le taux de croissance des effectifs scolaires est inférieur à celui des scolarisables, il est alors évident que la scolarisation subisse une décroissance de son taux. Cette situation est plus que certaine après ce que nous avons observé et analysé au chapitre 5 sur l'état de diminution ou "d'immobilisme" des effectifs scolaires dans une dizaine d'unités administratives. Au regard de cela, une croissance scolaire globale de 2% paraît raisonnable. Avec ces indicateurs de croissance d'une part de la population scolarisable, et d'autre part de la population scolaire du primaire, il s'avère que la situation scolaire est sur une *pente raide et dangereuse*; partant le Burkina n'est-il pas engagé sur la même voie de déscolarisation que l'on a observée ou observe pour le Togo, le Mali et la Côte d'Ivoire? Tous des pays frontaliers au Burkina. Par ailleurs, en examinant la chute scolaire dans des pays frontaliers tels que la Côte d'Ivoire ou le Togo où la scolarisation a plus 150 ans (M.F LANGE, 1991) et qui de surcroît expérimentent des situations socio-économiques plus favorables que celle que connaît le Burkina, on peut se demander comment

le Burkina pourra-t-il vraiment échapper à la déscolarisation que nous présentent les perspectives basées sur les hypothèses 2 et 3. Tout laisse penser que la déscolarisation ou la décroissance scolaire sera difficilement évitable eu égard, non seulement aux effets démographiques sur la scolarisation mais en plus aux conjonctures socio-économiques que le Burkina subit actuellement de plein fouet. Dès lors le "péril" imminent d'une baisse scolaire plane sur le pays (si elle ne l'est déjà!). Toutefois, la baisse scolaire qui pourrait intervenir dans les années futures peut être de moindre ampleur selon les données de l'hypothèse 2 et, plus profonde au regard de l'hypothèse 3. Avec cette dernière hypothèse, on dénote notamment que l'école ne présentant plus une certaine rentabilité tant par les difficultés des instruits à s'insérer dans un monde de travail de plus en plus restreint et exigeant, que par son coût de plus en plus onéreux, le tout soutenu par les difficultés de l'état à accroître davantage les infrastructures scolaires, alors il est probable qu'avec toutes ces indications les effectifs scolaires stagnent à l'inverse des scolarisables qui croîtront moyennement de 2.8%. Dans ces circonstances, le Burkina pourrait se retrouver en l'an 2000 avec exactement le même taux observé en 1988 (soit plus de dix ans en arrière) et en 2006 avec un niveau de 21% soit précisément ce que l'on observait en 1982; ce qui ramènerait la scolarisation burkinabé à 25 ans en arrière. Il est donc urgent que les gouvernants et les autorités éducatives tiennent compte de ces présages dès maintenant avant qu'ils ne se réalisent effectivement. Autrement, plus de cent ans de scolarisation au Burkina (la première école dite militaire ayant vu le jour en 1898 à Bobo) n'auront produit que des résultats décevants pour tous les investissements financiers, matériels, humains et intellectuels menés jusque là.

Conclusion Générale

L'étude de l'enseignement primaire, pilier du système éducatif burkinabé, nous a permis tout au long de cette thèse de mesurer son évolution depuis l'indépendance et partant de voir ce qu'elle pourrait devenir dans les années à venir. Mais le constat général qui se dégage suite aux observations et aux analyses montre que ce secteur de l'enseignement éprouve de réelles difficultés à s'accroître. Ces difficultés conséquentes à l'insuffisance de l'offre scolaire, face à une demande croissante soutenue par une forte expansion des enfants en âge d'aller à l'école, ne sont là que les facteurs matériels et démographiques qui empêchent cet enseignement de prendre un véritable essor depuis pratiquement quatre décennies. Avec ces facteurs qui entravent le développement scolaire, l'école de type classique est de plus en plus concurrencée par des systèmes d'encadrement et de formation islamiques et traditionnels tels que l'école coranique ou l'enseignement traditionnel basé sur des rites initiatiques. Certes, cela ne concerne guère que des zones limitées, fortement islamisées comme dans le Nord, ou majoritairement voués aux cultes des divinités ou aux pratiques géomantiques tels que les extrêmes Est et Sud-Ouest du pays. Mais cela, à vrai dire, ne manque pas d'avoir des répercussions sur l'évolution globale de la scolarisation au Burkina, car tant qu'une partie du pays sera encore sous-scolarisée, alors que l'autre se trouve à des niveaux de plus de 40% (Kadiogo et Houet par exemple), la scolarisation restera toujours précaire. On ne peut ainsi prétendre atteindre 40% de taux de scolarisation d'ici l'an 2000 si un regard attentif n'est point porté vers les zones de faible scolarisation. Et si déjà des stratégies scolaires appréciables comme les classes à double flux sont expérimentées pour résoudre la question de la demande scolaire à Ouagadougou et à Bobo Dioulasso, c'est qu'il convient de ne pas seulement se limiter à ces deux zones qui ne comptent que 10% de l'ensemble de la population du pays. Autant de tels moyens plus ou moins adaptés (en attendant qu'ils soient effectivement prouvés par la suite) ont été appliqués à ces zones, autant conviendrait-il d'en expérimenter des modèles d'enseignement primaire aux zones où la demande est contrariée, soit par l'inadéquation qui s'opère entre l'école et le mode de vie des

parents, soit par le désintéret pur et simple à l'égard de cette institution scolaire pour des raisons principalement socio-économiques et culturelles.

Face à toutes ces entraves qui influent sur la scolarisation, il conviendrait que le Burkina opte pour des stratégies qui correspondent à ses moyens économiques et financiers limités. C'est pourquoi l'exemple de projets éducatifs tels que ceux qui sont en chantier (III et IV) méritent d'être entrepris ou maintenus avec des organisations non gouvernementales et avec les partenaires de développement; et si besoin en était, il faut axer une politique scolaire sur ces projets en les appliquant principalement aux zones sous-scolarisés et faiblement dotés d'infrastructures scolaires, de façon à améliorer la carte scolaire du pays et, surtout, des parties concernées.

En outre, pour développer la scolarisation il faut que l'Etat consente à minimiser les prix des fournitures scolaires et surtout à revoir les droits d'inscriptions et d'écolages qui sont des facteurs pesants sur le niveau de fréquentation scolaire du pays. L'Etat pourrait ainsi expérimenter une politique de subvention des fournitures et matériels didactiques en offrant *gracieusement* aux enfants démunis des zones rurales de la Tapoa, du Séno, du Namentenga et de la Gnagna... les cahiers, les stylos et les crayons. Ce qui sera un véritable soulagement pour nombre de parents qui y scolarisent leurs enfants et qui tous évoquent de telles difficultés, ce serait également un point d'encouragement ou d'attraction pour amener d'autres parents à instruire leurs enfants.

Quant aux zones urbaines et autres, l'Etat pourra tenter, par la subvention des fournitures scolaires, de créer par le même biais une *banque* ou une réserve de livres et de cahiers. Ce faisant, les parents d'élèves de ces zones pourront les obtenir à des prix deux ou trois fois moins cher, parallèlement à ce qu'ils coûtent sur le marché où chaque marchand fixe le prix qui lui rapporte le maximum de bénéfices. Sur le même plan, nous réitérons la solution des prêts de livres et manuels didactiques aux écoliers contre une caution variant de 300 à 500 francs. En fait ces propositions surviennent surtout du fait (et tout le monde s'accorde sur cela) que la dévaluation dans les pays de la zone du franc CFA risque d'entamer

sérieusement deux secteurs clés qui sont la santé et l'éducation; étant donné que les prix des médicaments et des livres pourront ne plus être à la portée de 2/3 de la population.

Parmi les transformations scolaires, il faudrait également songer, à adapter relativement l'école aux contextes socio-économique et culturel de certaines régions. En effet, à l'instar de la Tapoa et du Séno, l'école telle qu'elle se présente de nos jours est moins appropriée aux réalités socio-économiques et culturelles de plusieurs zones rurales. Sur le plan économique Il faut, par exemple, repenser le contenu de l'enseignement en y introduisant quelques heures de pratiques agro-pastorales et d'activités artisanales. Aussi faut-il que les écoliers apprennent, dès la classe du cours élémentaire première année, des activités d'élevage (volaille ou petits ruminants), de maraîchages, de cultures vivrières et même commerciales, de sorte que les enfants familiarisés à ces activités puissent s'adapter ou se ménager des occupations pratiques dans la vie ou leur milieu d'origine à leur sortie du système scolaire.

Sur le plan culturel, le cas le plus intéressant est d'expérimenter les écoles mobiles avec les populations transhumantes, en recrutant si besoin en était des enseignants volontaires ou ayant une connaissance culturelle du mode de vie des peuls (car c'est eux qui sont le plus concernés). Cette expérience aura surtout pour but de freiner dans un premier temps l'impact réel des écoles coraniques, en montrant aux parents qu'il n'existe absolument pas de "*menace*" sur le plan religieux de scolariser les enfants à l'école classique et surtout permettra d'insister sur l'intérêt que la scolarisation peut leur apporter, au travers de leurs enfants, au niveau de la production agro-pastorale, sanitaire, etc. . Mais à défaut d'expérimenter des écoles itinérantes, il faut alors réinventer celles qui disposent d'internat, comme au temps colonial, de sorte que les enfants de transhumants soient regroupés en un lieu et confiés à un maître d'internat qui se charge d'eux (n'est ce pas d'ailleurs ce qui se fait avec les maîtres coraniques?). L'internat pourra fonctionner par la contribution des parents qui payeront soit en nature (animal, céréales etc.) soit par le versement, à leur volonté, d'une certaine somme

estimée, au coût moyen de la vie dans la zone, sur la durée que nécessite l'année scolaire ou le retour des parents.

Pour ce qui est de la population de la Tapoa qui soumet la scolarisation à la seule décision de "leur sable", tout laisse penser que le contact avec des populations allochtones, n'ayant pas les mêmes pratiques et les mêmes coutumes que les gurmantché, fera de sorte que les autochtones varient d'attitudes. Mais combien de temps cela prendra-t-il encore? C'est pourquoi, il est souhaitable que des campagnes de sensibilisation se fassent aussi bien pour cette zone sous-scolarisée que celle du Sud-Ouest "déscolarisante" comme le Poni - ou partout ailleurs -. Cependant la sensibilisation doit contenir spécifiquement un volet sur la scolarisation des filles. Car n'avons-nous pas observé que la sous-scolarisation de toute zone allait fortement avec la faible scolarisation des filles? Pour convaincre les parents de scolariser les filles, il est surtout nécessaire que les autorités soient très rigides sur l'interdiction des mariages de petites filles. Pour cela, il n'existe de moyen que de dissuader les parents sur de telles pratiques qui sont légalement interdites au Burkina depuis 1975. Les parents qui refuseront de scolariser leurs filles parce qu'elles auraient été accordées à un gendre devront être mis devant les faits juridiques et sanctionnés en conséquence; car n'est ce pas être hostile aux droits de tout enfant à la scolarisation, stipulés par la charte élaborée à leur égard³⁸?

Nous convenons que l'expansion de l'enseignement primaire par une telle politique scolaire pourrait être laborieuse face à certaines réticences qui se feront sans doute au sein des décideurs ou des populations; mais précisons que ce ne sont que des essais de propositions qui ne sont que des jalons ou des indications pour une réflexion de stratégies éducatives plus convenables³⁹. En fait le but de cette thèse n'est pas de proposer des solutions miracles pour l'expansion de l'enseignement primaire. Notre objectif est d'étudier ce secteur d'enseignement et ensuite de révéler les points qui entravent son évolution ou qui pourraient le maintenir encore dans une situation précaire. C'est plutôt à d'autres (techniciens et des

³⁸ Cf. Charte Africaine des droits et du bien-être de l'enfant, OUA, Addis-Abeba, juillet 1990, p.23

³⁹ .

décideurs nationaux ou internationaux) que revient la responsabilité de trouver des solutions adéquates à la scolarisation au Burkina. Au demeurant, il est urgent que des actions soient entreprises dès maintenant. Autrement si rien n'est véritablement fait d'ici les deux années qui suivent, tout laisse entrevoir que *notre* scolarisation entame sa dérive vers le bas. Ce qui ne se limitera, sans doute, pas à ce seul secteur éducatif car si l'enseignement primaire est menacé, il aura un *effet de boule de neige* sur l'ensemble du système éducatif du pays. Par conséquent, mieux vaut agir et urgemment pour maintenir au moins la scolarisation à son niveau actuel en attendant que des solutions appropriées et bien réfléchies soient expérimentées pour l'expansion de cet enseignement. Sinon la faillite de l'enseignement primaire ne serait-elle pas aussi celle de tout le système éducatif burkinabé?

ANNEXES

*1. Législation scolaire et textes
administratifs sur le primaire au
Burkina*

DECRET N° 289 bis PRES/EN du 3 Août 1965 portant réorganisation de l'Enseignement du Premier Degré

Titre premier - DISPOSITIONS GENERALES

ARTICLE 1er. - L'enseignement du Premier Degré a pour objet de donner aux jeunes voltaques une éducation physique, morale et intellectuelle afin de développer harmonieusement leur personnalité et de les préparer à bien accomplir leurs tâches futures d'homme, de travailleur et de citoyen.

ARTICLE 2. - L'enseignement du Premier Degré est, dans les limites des possibilités d'accueil, obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de six ans à quatorze ans révolus.

ARTICLE 3. - L'enseignement du Premier Degré est gratuit en ce qui concerne la période soumise à l'obligation scolaire.

ARTICLE 4. - L'enseignement du premier degré est donné dans :

- les écoles maternelles et les sections enfantines,
- les écoles primaires,
- les cours post-scolaires.

ARTICLE 5. - Cet enseignement peut avoir lieu :

- dans les écoles publiques fondées et entretenues par l'Etat ou les autres collectivités publiques,
- dans les écoles privées fondées et entretenues par des particuliers ou des associations,
- exceptionnellement, dans la famille, dans des conditions fixées par arrêté du Ministre de l'Education Nationale.

ARTICLE 6. - Cet enseignement est obligatoirement dispensé en langue française et éventuellement en d'autres langues fixées par décret. Il porte sur :

- l'éducation morale et civique
- la langue française,
- la lecture et l'écriture,
- le calcul,
- l'histoire et la géographie,
- les exercices d'observation
- le dessin, le chant, le travail manuel,
- les activités dirigées
- l'éducation physique et sportive.

ARTICLE 7. - Le temps réglementaire consacré à l'enseignement est fixé à trente heures par semaine, y compris les récréations, à raison de six heures par jour, judicieusement réparties entre le matin et l'après-midi, sous le contrôle de l'Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré de la Circonscription.

ARTICLE 8. - Les écoles publiques vaquent, en plus du dimanche, un jour par semaine, en principe le jeudi.

ARTICLE 9. Les vacances scolaires sont fixées

chaque année par arrêté du Ministre de l'Education Nationale.

ARTICLE 10. Toute ouverture d'école est soumise à l'autorisation préalable du Ministre de l'Education Nationale sur proposition de la Commission de l'Enseignement du Premier Degré.

ARTICLE 11. Aucune école ne peut être ouverte si le logement de tous les maîtres n'est pas assuré dans des conditions satisfaisantes, à l'appréciation de l'Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré de la Circonscription.

DECRET N° 67/111/PRES/EN du 20 Mai 1967 portant modification de l'article 12 du Décret 289 bis/PRES/EN du 3 Août 1965 portant réorganisation de l'Enseignement du Premier Degré.

ARTICLE 12. - (nouveau) "Le recrutement des élèves, préparé avant

la rentrée scolaire, est organisé par une Commission composée de : Président : le chef de la circonscription administrative ou le Maire ou son représentant (obligatoirement un adjoint ou un conseiller municipal) **Membres** : Le président du conseil de la collectivité rurale.

- le directeur de l'école
- le médecin-inspecteur des écoles
- un ou plusieurs maîtres de l'école
- le représentant des parents d'élèves.

Tant en ce qui concerne l'Enseignement public que l'enseignement privé, cette commission arrête la date du recrutement et délimite l'aire de ce recrutement. Sont inscrits par priorité les enfants dont les parents habitent dans cette aire de recrutement et sous la réserve expresse qu'ils puissent présenter à la Commission un bulletin de naissance, ou un jugement supplétif.

Le recrutement des nouveaux élèves est limité à 65 par classe, sans que l'effectif du cours préparatoire première année puisse dépasser 70 élèves.

Tout élève recruté doit présenter au directeur de l'école, le bulletin de naissance ou le jugement supplétif exigé pour son recrutement.

Il doit, en outre, produire :

- un certificat de visite attestant qu'il n'est atteint d'aucune maladie contagieuse.
- un certificat de vaccination antivariolique.

En ce qui concerne exclusivement les 2 dernières pièces mentionnées ci-dessus, elles peuvent être fournies au cours du premier trimestre de la scolarité."

ARTICLE 13. - L'admission d'un enfant à l'école donne obligatoirement lieu à l'établissement d'une fiche

scolaire qui l'accompagne pendant toute sa scolarité.

En aucun cas cette fiche n'est remise à l'enfant.

Lorsqu'un enfant change d'école, la fiche scolaire est adressée au directeur de l'école intéressée qui n'inscrit définitivement

l'enfant qu'après réception de cette pièce.

A la fin de la scolarité, la fiche est conservée aux archives de l'école.

ARTICLE 14. - Un élève exclu d'une école publique ne peut être admis dans une autre école publique.

ARTICLE 15. - L'enseignement du premier degré est donné par :

- des Instituteurs et les Institutrices,
- des Instituteurs adjoints et des Institutrices adjointes,
- des moniteurs et des monitrices,
- en ce qui concerne l'enseignement manuel et l'enseignement ménager, du personnel spécialisé.

ARTICLE 16. - Les écoles sont dirigées par des instituteurs et des institutrices ou, à défaut, les instituteurs-adjoints ou des institutrices adjointes.

ARTICLE 17. - Le directeur de l'école assure la bonne marche de son établissement.

Il dirige et conseille ses adjoints et il peut assister à leur classe.

Le personnel subalterne (gardiens, manoeuvre), est placé directement sous ses ordres.

Le directeur adresse en temps utile à l'inspecteur de l'enseignement du premier degré les pièces périodiques (rapport de rentrée, rapport de fin d'année, statistiques, dossiers, d'examen, etc...)

Il assure la transmission de la correspondance administrative.

Il anime et contrôle les oeuvres péri et post-scolaires.

- En collaboration avec des adjoints, il établit et tient à jour les fiches scolaires.

- au début de l'année scolaire, il établit et fait approuver par l'inspecteur de l'enseignement du premier degré :

- le règlement intérieur de l'école,
- la répartition mensuelle du programme de chaque classe,
- l'emploi du temps de chaque classe.

Le directeur de l'école doit tenir à jour les registres et documents suivants :

- un registre matricule des élèves et des maîtres,
- un registre inventaire du matériel et du mobilier scolaires,
- un registre des fournitures scolaires,
- un catalogue de la bibliothèque,
- des registres de la cantine et de la coopérative,

- le registre du conseil des maîtres,

- le registre de la correspondance,

- le cahier de transmission des notes de service et des circulaires,

- le fichier des élèves.

Le directeur est également responsable des archives de l'école.

ARTICLE 18. - Le Conseil des Maîtres qui groupe, sous la présidence du directeur, tous les maîtres de l'école, a pour but d'étudier en commun toutes les questions qui concernent la vie pédagogique de l'école, sa situation matérielle et morale.

Le Conseil des Maîtres se réunit obligatoirement au début de l'année scolaire et à la fin de chaque trimestre.

Il se réunit également chaque fois que les circonstances l'exigent.

Le registre des délibérations du Conseil des Maîtres est tenu à jour, à tour de rôle, par chacun des maîtres.

Les décisions du Conseil des Maîtres sont obligatoirement soumises à l'approbation de l'inspecteur de l'enseignement du premier degré.

ARTICLE 19. - Les maîtres doivent obligatoirement tenir :

- un registre d'appel,
- un cahier de préparation,
- un cahier de roulement est en usage dans chaque classe.

Ils doivent afficher dans la classe :

- le règlement de l'école,
- l'emploi du temps,
- la répartition mensuelle,
- la liste des chants et récitations,
- la répartition des élèves par âge en distinguant les redoublants et les non redoublants.

Titre II - L'ENSEIGNEMENT PRESCOLAIRE

ARTICLE 20. - Les écoles maternelles sont des établissements où les enfants des deux sexes reçoivent en commun une première éducation physique, morale et intellectuelle.

A défaut d'école maternelle, une section enfantine peut être annexée à une école primaire.

ARTICLE 21. - Peuvent être admis dans les écoles maternelles et les sections enfantines, compte tenu des places existantes, les enfants des deux sexes âgés de plus de deux ans et de moins de six ans.

ARTICLE 22. - Le programme des écoles maternelles et des sections enfantines porte sur :

- des exercices physiques,
- des exercices sensoriels, des exercices manuels, des exercices de dessin et de chant,

- des exercices de langage,
- des exercices d'observation,
- des exercices ayant pour objet la formation des bonnes habitudes,
- des exercices d'initiation à la lecture,

à l'écriture et au calcul pour les élèves les plus âgés.

ARTICLE 23. - La seule punition permise est la privation partielle, pendant un temps très court, du travail et des jeux.

Les châtimens corporels sont absolument interdits.

ARTICLE 24. - L'enseignement dans les écoles maternelles et les sections enfantines est confié à des institutrices, des institutrices adjointes et des monitrices spécialisées.

ARTICLE 25. - Pour être nommée directrice d'une école maternelle il faut avoir exercé pendant trois ans au moins dans une école maternelle ou une section enfantine.

ARTICLE 26. - Une femme de service doit être attachée à toute classe d'école maternelle et à toute section enfantine.

ARTICLE 27. - Un règlement intérieur, établi suivant un modèle

arrêté par le Ministre de l'Education Nationale, est obligatoirement affiché dans chaque classe d'école maternelle et dans chaque section enfantine.

Titre III - L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

ARTICLE 28. - L'enseignement dans les écoles primaires comprend trois cours :

- Cours Préparatoire (1ère et 2ème année)
- Cours Elémentaire (1ère et 2ème année)
- Cours moyen (1ère et 2ème année)

La durée des études dans chaque cours est de deux ans.

ARTICLE 29. - L'enseignement porte sur les disciplines mentionnées à l'article 6 du présent décret.

ARTICLE 30. - L'âge d'admission est de six ans au moins et de huit ans au plus au 31 Décembre de l'année d'entrée au cours préparatoire.

ARTICLE 31. - La durée normale de la scolarité primaire est de six ans. Un élève ne peut redoubler plus de deux fois au cours de sa scolarité. L'autorisation de redoubler ne peut être accordée que par l'inspecteur de l'enseignement du premier degré après avis du conseil des maîtres de l'école intéressée.

ARTICLE 32. - Les études primaires sont sanctionnées par le Certificat d'Etudes Primaires.

ARTICLE 33. - L'école primaire est mixte quand les effectifs ne permettent pas la création d'écoles séparées de garçons et de filles.

ARTICLE 34. - Une section manuelle peut être annexée à une école de garçons à six classes et une

section ménagère à une école de fille à six classes.

Les deux sections peuvent exister dans une école mixte.

ARTICLE 35. - Les élèves de ces sections sont recrutés :

- parmi les élèves ayant obtenu le Certificat d'Etudes Primaires,

- parmi les élèves ayant échoué à cet examen et ne pouvant redoubler le cours moyen 2ème année.

La durée des études ne peut dépasser deux ans.

Les meilleurs de ces élèves, sous réserve qu'ils remplissent les conditions d'âge, peuvent être autorisés à se présenter au concours d'entrée dans les sections industrielles et ménagères de l'enseignement technique.

ARTICLE 36. - Le programme de ces sections porte, en plus des règlements d'instruction générale :

- en ce qui concerne les jeunes filles, sur l'enseignement ménager et les travaux de jardinage,

- en ce qui concerne les garçons, sur l'initiation aux travaux de bois, du fer, de la maçonnerie, le jardinage et aux techniques agricoles modernes.

ARTICLE 37. L'école primaire est dirigée par un instituteur ou à défaut un instituteur-adjoint, en principe chargé de la classe du Cours Moyen 2ème année, assisté d'autant de maîtres qu'il reste de classes ou de sections dans l'école.

ARTICLE 38. Les seules punitions permises sont :

- les mauvais points et la réprimande,
- la retenue après la classe, sous la surveillance du maître,
- l'exclusion temporaire avec renvoi obligatoire de l'enfant dans sa famille.

Cette dernière peine ne pourra dépasser trois jours.

Avis en sera donné immédiatement, par le Directeur aux Parents, aux Autorités locales et à l'Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré.

Une exclusion de plus longue durée ne pourra être prononcée que par l'Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré sur proposition du Conseil des Maîtres.

Les châtimens corporels sont absolument interdits.

ARTICLE 39. Un règlement intérieur établi suivant un modèle arrêté par le Ministre de l'Education Nationale est obligatoirement affiché dans chaque classe d'école primaire.

Titre IV : L'ENSEIGNEMENT POST-SCOLAIRE

ARTICLE 40. Des Cours d'adultes peuvent être ouverts par arrêté du Ministre de l'Education Nationale dans tout centre où l'on aura pu réunir, pendant un mois au moins, vingt auditeurs ayant dépassé l'âge scolaire et désirant suivre ces cours.

ARTICLE 41. Par priorité, ces cours sont consacrés à la lutte contre l'analphabétisme.

Titre V : LE DOMAINE SCOLAIRE

ARTICLE 42. Le domaine scolaire comprend obligatoirement :

- l'école, les installations d'hygiène, la cour, le terrain d'éducation physique et sportive, les logements du personnel,

- et éventuellement, le bureau du Directeur, le magasin, l'atelier de travail manuel, la salle d'enseignement ménager, les bâtiments de la cantine et le jardin scolaire.

ARTICLE 43. Dans toute la mesure du possible, ces diverses parties du domaine sont d'un seul tenant et clôturées.

ARTICLE 44. Lors de la construction ou de la reconstruction d'une école, l'Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré, l'Inspecteur de la Jeunesse et des Sports et le Médecin-Inspecteur des écoles de la Circonscription sont obligatoirement consultés sur le choix de l'emplacement du domaine scolaire.

ARTICLE 45. Le plan de toutes constructions scolaires et le choix de l'emplacement du domaine scolaire sont obligatoirement soumis à l'approbation du Ministre de l'Education Nationale.

ARTICLE 46. L'école est blanchie une fois par an, avant la rentrée des classes, par les soins de la Collectivité Rurale ou de la Commune.

ARTICLE 47. Le Directeur de l'école assure la garde du domaine scolaire et il veille à ce qu'il ne serve à aucun usage étranger à sa destination première, sans une autorisation spéciale du Chef de la Circonscription Administrative ou du Maire après avis de l'Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré intéressé.

Lorsque cette autorisation est accordée, le nettoyage et les frais résultant sont à la charge des personnes ou des

associations qui ont obtenu cette autorisation.

Titre VI - L'INSPECTION DES ECOLES

ARTICLE 48. L'inspection de l'Enseignement du Premier Degré est exercée par :

- le Directeur général des services de l'Education Nationale,

- le Directeur de l'Enseignement du Premier Degré

- les Inspecteurs et les Inspecteurs-adjoints de l'Enseignement du Premier Degré,

- au point de vue médical, par le Médecin-Inspecteur des écoles.

Titre VII - LES ACTIVITES PERI ET POST-SCOLAIRES

ARTICLE 49. Une cantine peut être créée à l'intention des élèves qui habitent loin de l'école et, de ce fait, ne peuvent prendre le repas de midi dans leur famille, ou qui

sont sous-alimentés.

ARTICLE 50. La cantine fonctionne sous la responsabilité du Directeur de l'école.

Sous son contrôle, un maître de l'école peut être chargé de la bonne administration et de la gestion économique de cette cantine.

Les élèves inscrits à la cantine sont tenus de participer aux menus travaux que nécessite son fonctionnement.

ARTICLE 51. La cantine peut bénéficier :

- de subvention de l'Etat,

- de dons en nature ou en espèce des Collectivités,

- des Associations ou des particuliers,

- de l'aide de la Coopérative Scolaire.

ARTICLE 52. Une Coopérative peut être organisée dans toutes les écoles primaires.

Un modèle de statut sera diffusé par les soins du Ministère de l'Education Nationale.

ARTICLE 53. Lorsque l'école compte plus de 30 élèves âgés d'au moins douze ans, une association sportive scolaire peut être créée.

ARTICLE 54. D'autres activités à caractère éducatif peuvent être organisées dans les écoles primaires après approbation de l'Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré de la Circonscription.

ARTICLE 55. Toutes dispositions contraires au présent décret sont abrogées.

ARTICLE 56. Le Ministre de l'Education Nationale est chargé de l'exécution du présent décret qui sera enregistré, publié et

communiqué partout où besoin sera /-

Comme le Ministre de l'Education Nationale l'a annoncé dans son allocution à l'occasion de la rentrée scolaire, le C.A.M., Certificat d'Aptitude aux fonctions de Moniteur est rétabli. Signalons que cet examen avait été supprimé depuis 1966 et que sa dernière session a eu lieu au cours de l'année 1970-71, (Art. 44 du décret n° 70-027 du 20-2-70).

Voici le texte intégral du décret n° 75-395/PRES/EN rétablissant le C.A.M.

LE PRESIDENT DE LA REPUBLIQUE
PRESIDENT DU CONSEIL DES MINISTRES

D E C R E T E

Article 1er. - Le Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Moniteur (C.A.M.) est rétabli pour compter du 1er janvier 1976.

Article 2. - Le Certificat d'Aptitude aux fonctions de Moniteur est le titre requis pour être titularisé dans les fonctions de Moniteur.

Cet examen est ouvert aux candidats qui remplissent les conditions suivantes :

- être âgé de 20 ans révolus au 1er janvier de l'année de l'examen
- avoir accompli un stage de deux ans dans une école publique ou privée.

Article 3. - L'examen comprend des épreuves écrites, pratique et orale.

Il est organisé par le Directeur Général des Enseignements Elémentaires et Secondaires qui fixe la date de l'épreuve écrite, choisit le sujet, nomme la commission.

Article 4. - L'épreuve écrite de l'examen d'obtention du C.A.M. se déroule pendant les vacances scolaires dans les centres définis par l'arrêté d'ouverture de l'examen.

Article 5. - Les Commissions de surveillance sont présidées par un Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré et composées d'instituteurs titulaires.

Article 6. - La commission chargée de la correction de l'épreuve écrite est présidée par le Directeur Général

des Enseignements Elémentaires et Secondaires et composée d'Inspecteurs de l'Enseignement du 1er Degré, des Directeurs et du Personnel enseignant titulaire des Ecoles Normales et des Cours normaux.

Article 7. - La commission chargée de faire subir les épreuves pratique et orale est présidée par l'Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré de la circonscription et composée de deux instituteurs ou instituteurs-adjoints titulaires dont au moins un Directeur d'Ecole.

Les épreuves pratique et orale ont lieu, en principe dans la classe du candidat.

Article 8. - L'épreuve écrite consiste en une composition française sur un sujet de pédagogie tiré du programme des cours normaux. Durée de l'épreuve : 2 heures. Note : de 0 à 20.

Sont déclarés admissibles les candidats ayant obtenu une note égale ou supérieure à 10/20.

Article 9. - Les élèves Moniteurs seront titularisés après un an de service et classés à l'échelle 2 de la catégorie D et poursuivront leur carrière dans cette hiérarchie (D2) jusqu'à l'obtention du Certificat d'Aptitude aux fonctions de Moniteurs (C.A.M.).

Article 10. - L'épreuve pratique consiste en deux leçons au Cours Préparatoire ou au cours Elémentaire :

- une leçon de Français
- une leçon de calcul

Chacune de ces épreuves est notée de 0 à 20, la moyenne générale exigée est de 10/20.

Article 11. - L'épreuve orale consiste en une interrogation sur la pédagogie pratique.

L'épreuve orale est notée de 0 à 20, la note inférieure à 10/20 étant éliminatoire.

Article 12. - Tout candidat qui n'obtient pas la moyenne pour l'ensemble des épreuves pratique et orale est ajourné. Il conserve le bénéfice de l'admissibilité à l'épreuve écrite pendant deux sessions consécutives.

Article 13. - Les élèves-Moniteurs visés à l'article 9 ci-dessus admis au Certificat d'Aptitude aux fonctions de Moniteur (CAM) seront reclassés dans la catégorie D échelle I à égalité d'indice ou à l'indice immédiatement supérieur à celui de leur grade.

Article 14. - Le présent décret qui prendra effet à compter de la date de sa signature sera enregistré, publié au Journal Officiel de la République.

Ouagadougou, le 13 octobre 1975

ARRETE N° 61/EN/SD ORGANISANT LES CONGES
DE L'ANNEE SCOLAIRE 1975-76.

ARTICLE 1°. - En application des dispositions des articles 1 et 2 du Décret n° 74-123/PRES/EN du 19 avril 1974 portant organisation de l'année scolaire, les congés secondaires de l'année scolaire 1975-76 sont fixés ainsi qu'il suit pour l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement technique.

CONGE DE FIN DE 1ER TRIMESTRE : du 20 décembre après les cours du soir au 4 janvier 1976 inclus.

CONGE DE FIN DU 2EME TRIMESTRE : du 20 mars 1976 après la classe du soir au 31 mars inclus.

ARTICLE 2. - En raison des perturbations qui interviendront au niveau de l'Enseignement du Premier Degré, du fait des opérations du recensement général de la population, les cours seront suspendus dans le primaire du samedi 30 novembre après les cours du soir au samedi 6 décembre 1975 inclus.

ARTICLE 3. - En ce qui concerne les fêtes religieuses non comprises dans les congés ci-dessus, elles donneront lieu à l'application des dispositions de la loi n° 16-61/AN du 9 mai 1961 instituant les fêtes légales.

ARTICLE 4. - Le présent arrêté sera enregistré, publié et communiqué partout où besoin sera.

OUAGADOUGOU, LE 20 OCTOBRE 1975

A11 LANKOANDE

* * * * *

DECISION N° 425/EN/PD PORTANT AFFECTATION DES
CONSEILLERS PEDAGOGIQUES ITINERANTS

ARTICLE 1ER. - Monsieur KONKORO Adama, Mle 421-0311-02111
Conseiller Pédagogique Itinérant de 3^e classe
4^e échelon est affecté au Centre de Documentation et de Perfectionnement Pédagogique à Ouagadougou.

ARTICLE 2. - Monsieur ZIEBROU Lambroussa, Mle 421-0382-00435
Conseiller Pédagogique Itinérant de 3^e classe 4^e
échelon est affecté au Cours Normal de Koudougou.

ARTICLE 3. - Monsieur NANA Tiraogo André, Mle 421-0073-00825
Conseiller Pédagogique Itinérant de 2^e classe 3^e
échelon est affecté à l'Inspection de l'Enseignement Primaire
de Ouagadougou n°1.

ADMINISTRATION

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE
ET DE L'ALPHABETISATION DE MASSE

BURKINA FASO

SECRETARIAT GENERAL

LA PATRIE OU LA MORT NOUS VAINCRONS I

DIRECTION GENERALE DE L'INSTITUT
PEDAGOGIQUE DU BURKINA

Arrêté N°92-014/MEBAM/SG/DGIPB

portant liste de fournitures et matériels scolaires pour la rentrée 1992-1993

Le Ministre de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation de Masse

VU la Constitution du 2 Juin 1991

VU le Decret N°92-039/PRES du 26 Février 1992 portant remaniement du Gouvernement du Burkina Faso ;

VU le Kiti N° AN VIII-0127/FP/MEBAM du 07 Décembre 1990, portant organisation du Ministère de l'Enseignement de Base ;

VU le Raabo N° AN VIII-039/FP/MEBAM/SG du 03 Mai 1992, portant organisation de la Direction de l'Enseignement de Base ;

VU le Raabo N° AN VI-123/FP/MEBAM du 25 Mai 1989, portant organisation de l'Institut Pédagogique du Burkina ;

Sur proposition conjointe de la Direction Générale de l'Institut Pédagogique du Burkina et de la Direction de l'Enseignement de Base ;

ARRETE

ARTICLE 1er : La liste des fournitures et manuels scolaires en vigueur pour l'année 1992-1993 est celle annexée au présent arrêté.

ARTICLE 2 : Cette liste est valable aussi bien pour les écoles publiques que privées de l'Enseignement de Base sur toute l'étendue du Territoire National.

ARTICLE 3 : Toute dérogation à la présente liste est passible de sanction de la part du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation de Masse.

ARTICLE 4 : Les chefs de circonscription, les Directeurs provinciaux de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation de Masse (DPEBAM), la Directrice Générale de l'Institut Pédagogique du Burkina (IPB), la Directrice de l'Enseignement de Base (DEB) sont chargés chacun en ce qui le concerne de l'application du présent arrêté qui prend effet pour compter de sa date de signature.

Ouagadougou, le

Ampliations : Diffusion générale

Alice TIENDREBEOGO

LISTE DES MANUELS ET FOURNITURES SCOLAIRE
POUR LA RENTREE 1992-1993

C.P.1

- 1 livre de lecture «lire au Burkina»

(Edition Larousse Afrique)

ADMINISTRATION

- 1 cahier de devoirs double-lignes
- 1 cahier de dessin 32 pages
- 1 ardoise
- des protège-cahiers

C.P.2.1

- 1 livre de lecture 2ème année (IPB/EDICEF)
- 1 cahier de devoirs journaliers 32 pages
- 1 cahier de compositions 32 pages
- 1 cahier de dessin 32 pages
- 1 ardoise
- des protège-cahiers

C.E.1.

- 1 livre de lecture 3ème année (IPB/Wuibert International)
- 1 livre de calcul C.E.1 (IPB/EDICEF)
- 1 livre d'histoire C.E.1. (I.P.B/EDICEF)
- 1 livre d'exercices d'observations C.E.1. (IPB/EDICEF)
- 1 cahier de devoirs journaliers 48 pages
- 1 cahiers de leçons 48 pages
- 1 cahier de dessin 32 pages
- 1 cahier de récitation et chant 32 pages
- Des protège-cahiers

C.E.2.

- 1 livre de lecture «Karim et Aïssa» (version remaniée, IPB/EDICEF)
- 1 livre de calcul quotidien (NATHAN) (facultatif)
- 1 livre de sciences d'observation (IPAM) (facultatif)
- 1 cahier de devoirs journaliers 48 pages
- 1 cahier de leçons 48 pages
- 1 cahier de composition 48 pages
- 1 cahier de récitation et chant 48 pages
- 1 cahier de dessin 32 pages
- 1 ardoise
- 1 équerre
- 1 double-décimètre
- des protège-cahiers

C.M.1.

- 1 livre de lecture 5ème année (IPB-groupe de la cité)
- 1 livre de calcul quotidien (NATHAN-Afrique)

(facultatif)

- 1 livre de sciences d'observation (IPAM) (facultatif)
- 1 cahier de devoirs journaliers 100 pages
- 1 cahier de sciences d'observation 100 pages
- 1 cahier d'histoire et de géographie 100 pages
- 1 cahier de français-calcul 100 pages
- 1 cahier de compositions 100 pages
- 1 cahier de devoirs journaliers 100 pages
- 1 cahier de rédaction 48 pages
- 1 cahier de récitation et chant 48 pages
- 1 cahier de brouillon 48 pages
- 1 cahier de dessin 32 pages
- 1 ardoise
- 1 compas, 1 rapporteur, 1 équerre, 1 double dé-cimètre
- des protège-cahiers.

C.M.2.

- 1 livre de lecture IPAM 6è année
- 1 livre de calcul quotidien (NATHAN-Afrique) (facultatif)
- 1 livre de sciences d'observation (IPAM) (facultatif)
- 1 cahier de devoirs journaliers 100 pages
- 1 cahier de sciences d'observation 100 pages
- 1 cahier d'histoire et de géographie 100 pages
- 1 cahier de français-calcul 100 pages
- 1 cahier de compositions 100 pages
- 1 cahier de rédaction 48 pages
- 1 cahier de récitation et chant 48 pages
- 1 cahier de brouillon 48 pages
- 1 cahier de présentation 48 pages
- 1 cahier de dessin 32 pages
- 1 ardoise
- 1 compas, 1 rapporteur, 1 équerre, 1 double-décimètre
- des protège-cahiers.

N.B. : Les maîtres ne doivent pas exiger la totalité des fournitures et manuels dès les premiers jours de classe et en faire une condition pour admettre les élèves en classe.

OK

BURKINA FASO

KITI n° AN IV/262 /CNR/EDUC

CONSEIL NATIONAL DE LA REVOLUTION
-----portant réorganisation de l'examen
du Certificat d'Etudes Primaires
au Burkina Faso.

LE PRESIDENT DU FASO,

VU la Proclamation du 4 Août 1983 ;

VU l'Ordonnance n° 83-001/CNR du 4 août 1983, portant
création du Conseil National de la Révolution ;VU le Kiti n° AN IV -026/CNR/PF du 29 août 1986,
portant composition du Gouvernement révolutionnaire
du Burkina Faso ;VU le Décret n° 362/PRES/EN du 11 octobre 1965 portant
organisation de l'examen du Certificat d'Etudes
Primaires (C.E.P.) ;VU le Kiti n° 86-057/CNR/EN du 19 février 1986, portant
organisation du Ministère de l'Education Nationale ;

SUR proposition du Ministre de l'Education Nationale,

Le Conseil des Ministres entendu en sa séance du
24 décembre 1986,P R O N O N C E

ARTICLE 1er. - L'examen du Certificat d'Etudes Primaires (C.E.P.)
qui sanctionne les études primaires, est réorganisé comme suit :

ARTICLE 2. - Le Certificat d'Etudes Primaires (C.E.P.) comporte une
seule session annuelle, organisée en fin d'année scolaire dans
chaque circonscription d'enseignement du premier degré.

Chaque chef-lieu de département est, en principe, le siège
d'une commission d'examen.

A chaque session, la liste des centres d'examen et la
composition des commissions sont arrêtées par Raabo du Ministre de
l'Education Nationale.

ARTICLE 3. - L'examen du Certificat d'Etudes Primaires (C.E.P.) est
ouvert :

- aux élèves des classes de CM2 régulièrement inscrits
dans les établissements publics et privés ;
- aux candidats libres.

Les élèves des classes inférieures (CM1, CE2....) ne sont
pas autorisés à se présenter à l'examen sauf dérogation accordée
par le Ministre de l'Education Nationale.

3°) - HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

d) - Une épreuve d'histoire et de géographie consistant en une question d'histoire et en une question de géographie portant sur un ou plusieurs chapitres du programme d'enseignement.

Chaque question pourra faire l'objet d'un court développement. La question de géographie pourra éventuellement porter uniquement sur un croquis ou une carte.

Durée de l'épreuve : 45 minutes - Coefficient $1 + 1 = 2$.

4°) - SCIENCES

e) - Une épreuve de sciences comportant :

- une question commune de sciences portant sur un ou plusieurs chapitres du programme d'enseignement (anatomie, physiologie, chimie, zoologie, botanique etc...)

- une question d'enseignement agricole ou d'enseignement ménager au choix du candidat.

Durée totale de l'épreuve : 45 minutes -
Coefficient : $1 + 1 = 2$

5°) - DESSIN OU TRAVAIL MANUEL

f) - Une épreuve de dessin ou de travail manuel au choix du candidat. Cette épreuve consiste en l'exécution :

- soit d'un exercice de dessin (dessin à vue, dessin d'ornement, croquis côté, tracé géométrique simple) ,

- soit d'un exercice de travail manuel (artisanat, travaux agricoles, cuisine, couture).

Durée totale de l'épreuve : 45 minutes.
Coefficient : 0,5.

TITRE II - EPREUVES ORALES ET PHYSIQUES1°) - EDUCATION PHYSIQUE

L'épreuve d'éducation physique, obligatoire pour tous les candidats, est subie sans distinction de sexe dans les disciplines ci-après :

- saut en hauteur
- saut en longueur avec élan
- course de vitesse : 60 m.

Coefficient global de l'épreuve : 1.

2°) - RECITATION - CHANT

Une épreuve de récitation ou de chant dont le choix est arrêté par tirage au sort.

A cet effet, chaque candidat doit présenter un cahier contenant au moins cinq (05) récitations et cinq (05) chants dont obligatoirement le Dictionnaire. Dans le cas contraire, le note obtenue

310

3°) - LECTURE

Une épreuve de lecture expressive d'un texte d'une dizaine de lignes environ, sans questions.

Coefficient : 1.

ARTICLE 6. - La valeur de chaque épreuve est exprimée par une note variant de zéro à dix, à laquelle est attribué un coefficient indiqué à l'article 5 du présent Kiti.

ARTICLE 7. - La note zéro est éliminatoire dans chacune des épreuves suivantes, considérées comme un ensemble indissociable :

- dictée et questions
- opération et problème
- histoire et géographie.

ARTICLE 8. - Nul ne peut être déclaré admis au Certificat d'Etudes Primaires (CEP) s'il n'a subi l'ensemble des épreuves écrites et pratiques, orales et physiques.

ARTICLE 9. - Les candidats handicapés physiques (maladie chronique grave, déficience sensorielle ou motrice) peuvent bénéficier d'une dispense à l'épreuve d'éducation physique.

Le bénéfice de cette dispense est accordé par Raabo du Ministre de l'Education Nationale.

Mention en sera faite sur le procès-verbal d'examen.

Le total des points obtenus par les candidats handicapés est établi en déduction du coefficient de l'épreuve d'éducation physique.

ARTICLE 10. - Compte-tenu des dispositions des articles 5, 6, 7, 8 et 9 du présent Kiti, sont déclarés admis au Certificat d'Etudes Primaires (CEP), les candidats qui ont obtenu un total de points au moins égal à 80 pour l'ensemble des épreuves.

Seuls les candidats ayant obtenu au moins 78 Points sans note éliminatoire sur l'ensemble des épreuves écrites et pratiques, orales et physiques peuvent être rachetés après examen approfondi de toutes leurs copies par la commission d'examen.

ARTICLE 11. - Compte-tenu des dispositions des articles 9 et 10 du présent Kiti, sont déclarés admis, les candidats handicapés qui ont obtenu un total de points au moins égal à 75.

Ces candidats peuvent être rachetés, s'ils ont obtenu un total de points au moins égal à 73 sans note éliminatoire dans chacune des épreuves écrites, pratiques et orales.

ARTICLE 12. - Les commissions chargées de surveiller les épreuves écrites et pratiques, de faire subir les épreuves orales et physiques et de corriger les épreuves écrites sont composées comme suit par Raabo du Ministre de l'Education Nationale, sur proposition des chefs de circonscription d'enseignement du premier degré, après avis du Directeur des Examens et Concours.

.../...

DEUXIEME JOURNEE

a) - Matinée à partir de 7 H 30

- calcul : . opérations : 7 H 30 à 8 H
 . problème : 8 H 15 à 9 H

- lecture

- récitation - chants) à partir de 9 H 30 et après
 midi

TROISIEME JOURNEE

- éducation physique à partir de 7 H 30.

ARTICLE 17. - La couverture sanitaire est assurée dans chaque centre d'examen pendant le déroulement de l'épreuve d'éducation physique par chaque direction provinciale de la santé.

ARTICLE 18. - A l'issue des épreuves écrites et pratiques, orales et physiques, les compositions, le procès-verbal de l'examen portant le nom, prénom (s) et signatures des candidats, les notes obtenues en éducation physique, en lecture, en récitation ou chant, sont adressés immédiatement sous plis cachetés ou scellés confidentiels à l'inspecteur, chef de la circonscription d'enseignement du premier degré, par les soins du président de la commission de surveillance.

ARTICLE 19. - La commission de correction établit après délibération un procès-verbal d'admission portant toutes les notes obtenues par les candidats, et la liste par centre des candidats proposés à l'admission.

ARTICLE 20. - L'admission définitive au Certificat d'Etudes Primaires (CEP) est prononcée par Décision de l'inspecteur, chef de la circonscription d'enseignement du premier degré, président de la commission de correction.

ARTICLE 21. - Les diplômes du C.E.P. sont établis et délivrés par les inspecteurs, chefs des circonscriptions d'enseignement du premier degré qui les signent par délégation de pouvoir du Directeur des Examens et Concours.

A cet effet, un registre de contrôle des candidats admis sera obligatoirement ouvert chaque session dans toutes les circonscriptions d'enseignement du premier degré.

ARTICLE 22. - Le présent Kiti qui prend effet pour compter de la session de juin 1987, annule toutes dispositions antérieures contraires.

.../...

TITRE III - COMMISSIONS DE SURVEILLANCE, DE CORRECTION
ET DE NOTATION DES EPREUVES ECRITES, PRATI-
QUES, ORALES ET PHYSIQUES

CHAPITRE 1. - Commission de surveillance des épreuves
écrites et pratiques et de notation des
épreuves orales et physiques

ARTICLE 13. - La Commission de surveillance des épreuves écrites et pratiques et de notation des épreuves orales et physiques est composée ainsi qu'il suit :

Président : un instituteur de l'enseignement public de la circonscription d'enseignement du premier degré, titulaire du CAP ou à défaut un instituteur-adjoint titulaire du CEAP.

Membres : des instituteurs et des instituteurs-adjoints de l'enseignement public, et/ou privé.

CHAPITRE 2. - Commission de correction des épreuves
écrites et pratiques

ARTICLE 14. - La Commission de correction des épreuves écrites et pratiques est composée ainsi qu'il suit :

Président : l'inspecteur, chef de la circonscription d'enseignement du premier degré.

Membres : des instituteurs et des instituteurs-adjoints titulaires d'un certificat d'aptitude (CAP - CEAP.....)

Responsable du secrétariat: le conseiller pédagogique itinérant de la circonscription ou à défaut, un instituteur désigné.

ARTICLE 15. - Le transport des membres des commissions de correction des épreuves écrites est à la charge du budget national.

Le transport des membres des commissions de surveillance, est à la charge du budget provincial.

ARTICLE 16. - Les épreuves du Certificat d'Etudes Primaires (CEP) se déroulent en trois (3) journées consécutives ainsi qu'il suit :

PREMIERE JOURNEE

- a) - Matinée à partir de 7 H 30
- rédaction : 7 H 30 à 8 H 30
 - dictée-questions : 9 H à 10 H 15
 - dessin ou travail manuel : 10 H 30 à 11 H 15.
- b) - Après-midi à partir de 15 heures
- histoire et géographie : 15 H à 15 H 45
 - sciences : 16 H à 16 H 45.

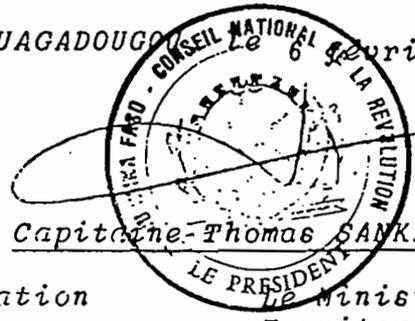
REGLEMENT D'EXAMEN DU CERTIFICAT D'ETUDES PRIMAIRES (CEP)

DISCIPLINE	DUREE	NOTES SUR	COEFFICIENT
<u>F R A N C A I S</u>			
- Dictée.....	20 à 30 mn maximum	10	1
- Questions - présentation	45 mn	20 (+) 10	3
- Rédaction.....	1 h	10	1
<u>C A L C U L</u>			
- Opérations.....	30 mn	20	2
- Problèmes.....	45 mn	20	2
<u>HISTOIRE - GEOGRAPHIE</u>	45 mn	20	2
<u>S C I E N C E S</u>	45 mn	20	2
<u>EDUCATION PHYSIQUE</u>	-	10	1
<u>DESSIN - TRAVAIL MANUEL</u>	45 mn	5	0,5
<u>RECITATIONS - CHANTS</u>	-	5	0,5
<u>L E C T U R E</u>	-	10	1
TOTAL C.E.P.....		160	16

ARTICLE 23. - Le Ministre de l'Education Nationale, le Ministre de l'Administration Territoriale et de la Sécurité, le Ministre de la Santé et le Ministre du Budget sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent Kiti qui sera publié au Journal Officiel du Faso.

LA PATRIE OU LA MORT, NOUS VAINCRONS !

OUAGADOUGOU Le 6 février 1987



Capitaine-Thomas SANKARA

Le Ministre de l'Education Nationale

Le Ministre de l'Administration Territoriale et de la Sécurité

Sansan Jean Baptiste D A

Nongoma Ernest OUEDRAOGO

Le Ministre de la Santé

Le Ministre du Budget

Azara BAMBA

Adèle OUEDRAOGO

OK
BURKINA FASO

CONSEIL NATIONAL DE LA REVOLUTION

KITI N° AN IV/ 2 6 3 /CNR/EDUC

portant institution d'un concours unique d'entrée en classes de sixième dans les établissements secondaires publics et privés subventionnés du Burkina Faso.

LE PRESIDENT DU FASO,

VU la Proclamation du 4 Août 1983 ;

VU l'Ordonnance n° 83-001/CNR du 4 août 1983, portant création du Conseil National de la Révolution ;

VU le Kiti n° AN IV-026/CNR/PF du 29 août 1986, portant composition du Gouvernement révolutionnaire du Burkina Faso ;

VU le Kiti n° AN IV-2 6 2 /CNR/EDUC du 6 février 1987, portant réorganisation de l'examen du Certificat d'Etudes Primaires (CEP) au Burkina Faso ;

VU le Raabo n° AN IV-102/CNR/MEN/DEC du 12 novembre 1986 portant institution d'un concours unique d'entrée en classe de sixième dans les établissements publics et privés subventionnés du Burkina Faso ;

SUR proposition du Ministre de l'Education Nationale ;

Le Conseil des Ministres entendu en sa séance du 24 Décembre 1986

P R O N O N C E

ARTICLE 1er. - Il est institué un concours unique d'entrée en classes de sixième dans les établissements secondaires ^{Publics} et privés subventionnés du Burkina Faso.

Ce concours est ouvert aux élèves des classes de CM2 régulièrement inscrits dans un établissement primaire public ou privé.

ARTICLE 2. - Les épreuves du Certificat d'Etudes Primaires (CEP); servent en même temps d'épreuves du concours d'entrée en 6e.

ARTICLE 3. - Le classement des candidats est établi suivant l'ordre de mérite. Le nombre de candidats admis au concours est fixé chaque année, par Raabo du Ministre de l'Education Nationale, en fonction des places disponibles dans les établissements.

ARTICLE 4. - Nul ne peut être déclaré admis au concours d'entrée en classes de sixième s'il n'est titulaire du Certificat d'Etudes Primaires (CEP).

.../...

ARTICLE 5. - Le présent Kiti qui abroge toutes dispositions antérieures contraires, prend effet pour compter de la session de juin 1987.

ARTICLE 6. - Le Ministre de l'Education Nationale est chargé de l'exécution du présent Kiti qui sera publié au Journal Officiel du Faso.

LA PATRIE OU LA MORT, NOUS VAINCRONS !

OUAGADOUGOU le 6 février 1987



Capitaine Thomas SANKARA

Le Ministre de l'Education Nationale

[Handwritten signature]

Sansan Jean Baptiste D A

REPUBLIQUE DE HAUTE-VOLTA
Unité Travail - Justice

--

PRESIDENCE DE LA REPUBLIQUE

D E C R E T N° 69-207 /PRES/TFP/EK

portant conditions de prise en charge
du personnel de l'Enseignement Primaire
Privé Catholique.-

LE PRESIDENT DE LA REPUBLIQUE
PRESIDENT DU CONSEIL DES MINISTRES,

- VU la Proclamation du 3 Janvier 1966,
 - VU L'Ordonnance n° 1/PRES du 5 Janvier 1966,
 - VU l'Arrêté Général n° 3179/IP du 12 Avril 1948 règlementant l'Enseignement Privé,
 - VU le Décret n° 309/PRES/EN du 29/7/1960 relatif aux autorisations d'enseigner dans les écoles privées,
 - VU le Communiqué en date du 12 Février 1969 des Evêques de la Haute-Volta,
 - VU l'Ordonnance n° 69 / 048 /PRES du 19/9/69 portant nationalisation des Enseignements Privés Catholique de l'Enseignement Primaire,
 - SUR proposition conjointe du Ministre du Travail et de la Fonction Publique, du Ministre des Finances et du Commerce et du Ministre de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports,
- Le Conseil des Ministres entendu en sa séance du 17 SEPT.1969

(T) E C R E T E

- ARTICLE 1.- Les personnels enseignants laïcs dont l'Etat peut s'assurer les services, avec tous les droits découlant de l'ancienneté acquise dans l'organisation fondatrice seront administrés conformément aux dispositions ci-après :
- ARTICLE 2.- Les personnels pris en charge par l'Etat sont classés en trois Corps :
 - Le Corps des Instituteurs (baccalauréat + CAP ; BE ou BEPC + CEAP + CAP)
 - Le Corps des Instituteurs-Adjoints (BE ou BEPC + CEAP ou CAM + CEAP).
 - Le Corps des Moniteurs (8/20e BE ou BEPC + CAM ; CEPE + CAM)
- ARTICLE 3.- Les Religieuses et les Religieux, le Personnel étranger employés à des tâches d'enseignement, les maîtres non autorisés et ceux qui en raison de leur niveau de qualification et de leur âge ne peuvent être reclassés dans l'un des Corps énumérés à l'article 2 et dont l'Etat ne peut s'assurer les services, demeurent à la disposition de l'organisation ou de la personne fondatrice.

.../...

ARTICLE 4.- Toutefois, les Moniteurs Auxiliaires recrutés avant le 1er Janvier 1960 sont maintenus et conservent leurs salaires actuels.

En application de l'arrêté n° 4385/EN du 17 Juin 1953 ils pourront être autorisés à titre exceptionnel et par dérogation aux dispositions du décret n° 67-078/PRES/TFP/EN modifiant le décret n° 359/PRES/EN du 24 Août 1962 créant trois titres de capacité pour l'enseignement du Premier Degré à subir les épreuves du C.A.M. aux sessions de 1971 et 1972.

A l'issue de ces deux sessions, les Moniteurs qui se seront abstenus, les candidats qui n'auront pas été déclarés définitivement admis au Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Moniteurs (C.A.M.) seront licenciés.

ARTICLE 5.- A compter du 1er Octobre 1969 et dans un délai qui ne pourra excéder six mois, les maîtres des établissements pris en charge peuvent demander leur intégration dans la Fonction Publique dans la catégorie correspondant à leurs titres et diplômes. Ils seront reclassés grade pour grade, échelon pour échelon dans leur nouveau corps.

Les personnels visés à l'article 4 auront un délai de trois mois à compter de leur reclassement dans le corps des Moniteurs pour demander leur intégration dans le cadre régulier. Nonobstant les dispositions des articles 99 et 100 du Décret n° 199/PRES/FP du 19 Novembre 1959, les intéressés pourront obtenir la reconstitution de leur carrière.

ARTICLE 6.- Nonobstant les dispositions de l'article 9 du code des pensions, les instituteurs, les instituteurs-adjoints et les moniteurs qui auront opté pour leur intégration dans un cadre régulier, seront autorisés à valider leurs services accomplis dans l'Enseignement Privé à condition toutefois que les intéressés aient versé la retenue rétroactive de 6 % et en cas de défaillance de l'employeur, la contribution complémentaire de 14 % de cet employeur.

ARTICLE 7.- En attendant les options, les traitements des maîtres pris en charge sont fixés en fonction de leurs titres et qualification professionnelle par référence aux catégories correspondantes des cadres de personnels de l'enseignement public. Ils sont assimilés en ce qui concerne leurs obligations de service, leur rémunération et leur avancement, aux maîtres de l'enseignement public dans les mêmes conditions que celles qui sont prévues par le décret n° 545/PRES/ du 31 Décembre 1960 modifié par le décret n° 67-074/PRES/TFP/EN du 5 Avril 1967 portant statuts particuliers du personnel de l'Enseignement du Premier Degré.

ARTICLE 8.- En attendant les options, les sanctions disciplinaires applicables aux personnels pris en charge par l'Etat seront celles prévues à l'article 44 de la Loi n° 22/AL du 20 Octobre 1959.

ARTICLE 9.- Les personnels qui n'auront pas opté dans les délais fixés seront soumis aux dispositions de la 50/60/AN du 25 Juillet 1960.

ARTICLE 10.- Le Ministre du Travail et de la Fonction Publique, le Ministre des Finances et du Commerce, le Ministre de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret qui prendra effet à compter du 1er Octobre 1969 et qui sera enregistré et publié au Journal Officiel de la République de Haute-Volta.-

OUAGADOUGOU, le 22 SEPTEMBRE 1969



Général Sangoulé LAMIZANA.-

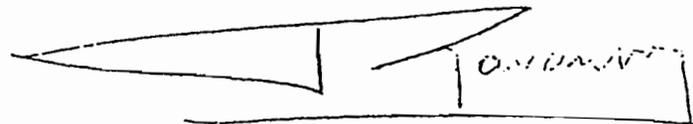
Par le Président de la République,

Le Ministre du Travail et de
la Fonction Publique



Dominique KABORE.-

Le Ministre des Finances et
du Commerce



Intendant Militaire
Tiémoko Marc GARANGO.-

Le Ministre de l'Education Nationale
de la Jeunesse et des Sports

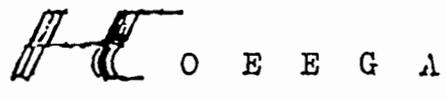


Moïse LANKOANDE.-

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

DIRECTION DES EXAMENS ET CONCOURS

N° AN V 017 / DEC.2



aux Camarades Directeurs Provinciaux de
l'Education Nationale

Inspecteurs, Chef des
Circonscriptions d'Enseignement du
Premier Degré

Chefs d'établissements
secondaires d'Enseignement Général
et Technique

OBJET : Règlementation des
conditions d'inscription aux
examens scolaires.

REF. : Raabo n° AN-IV-105/ du 20/11/1986
et n° AN V-016 du 30/9/1987.

J'ai l'honneur de vous adresser sous ce pli, un
exemplaire du Raabo n° AN V-016/EDUC/DEC du 30 Septembre 1987 portant
règlementation des inscriptions aux examens scolaires organisés par
mes services.

Aux termes des dispositions de ce Raabo, l'inscription
aux examens scolaires organisés par le Ministère de l'Education
Nationale, est désormais assujettie à la présentation d'une attes-
tation ou certificat de niveau, établissant que le candidat, au
moment de son inscription, fréquente la classe d'examen concernée.

Le document ainsi réclamé devient donc dorénavant, un
élément constitutif de tout dossier d'examen. Il ne remplace cepen-
dant pas les autres documents exigés, qu'il vient simplement complé-
ter, au regard des conditions spécifiques régissant chaque examen.

Dans la pratique, l'attestation ou le certificat doit
établir que le candidat

. lorsqu'il est élève, fréquente régulièrement la classe
d'examen

. lorsqu'il n'est pas ou plus élève, possède à la date
de l'inscription, un niveau d'études ou de formation au moins égal
à la classe d'examen immédiatement inférieure, c'est-à-dire le CM1,
la quatrième, etc.

Les candidats Libres sont tenus de produire la pièce
demandée.

Les dispositions ci-dessus décrites visent à discipliner davantage les inscriptions aux examens scolaires et à les organiser

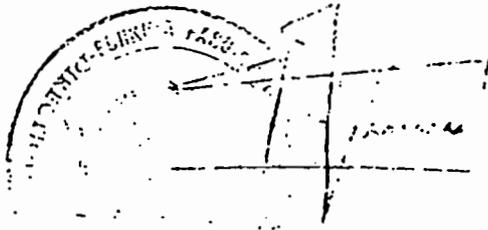
Elles permettront aux candidats Libres en particulier de bénéficier de l'encadrement minimum (cours du soir, cours par correspondance) sans lequel tout succès devient hypothétique.

L'inscription à un examen ou à un concours doit donc être sérieusement plus préparée que par la simple constitution d'un dossier. C'est du reste dans ce cadre, que les candidats Libres ajournés, ayant obtenu à l'issue des différentes sessions, moins du quart du total des points, ne seront pas autorisés à se présenter à la session qui suivra immédiatement leur échec. Ils devront attendre la deuxième session qui suivra cet échec.

Toutes ces dispositions viennent compléter celles du Raabo n° AN IV-105/CNR/EDUC/DEC du 20 Novembre 1986 dont exemplaire ci-joint, qui interdisait aux élèves des classes intermédiaires de se présenter aux examens qui sanctionnent la fin de leur cycle d'études ou de formation.

Vous voudrez bien en faire la plus large diffusion possible et veiller à leur application correcte.

La Patrie ou la Mort, nous Vaincrons !

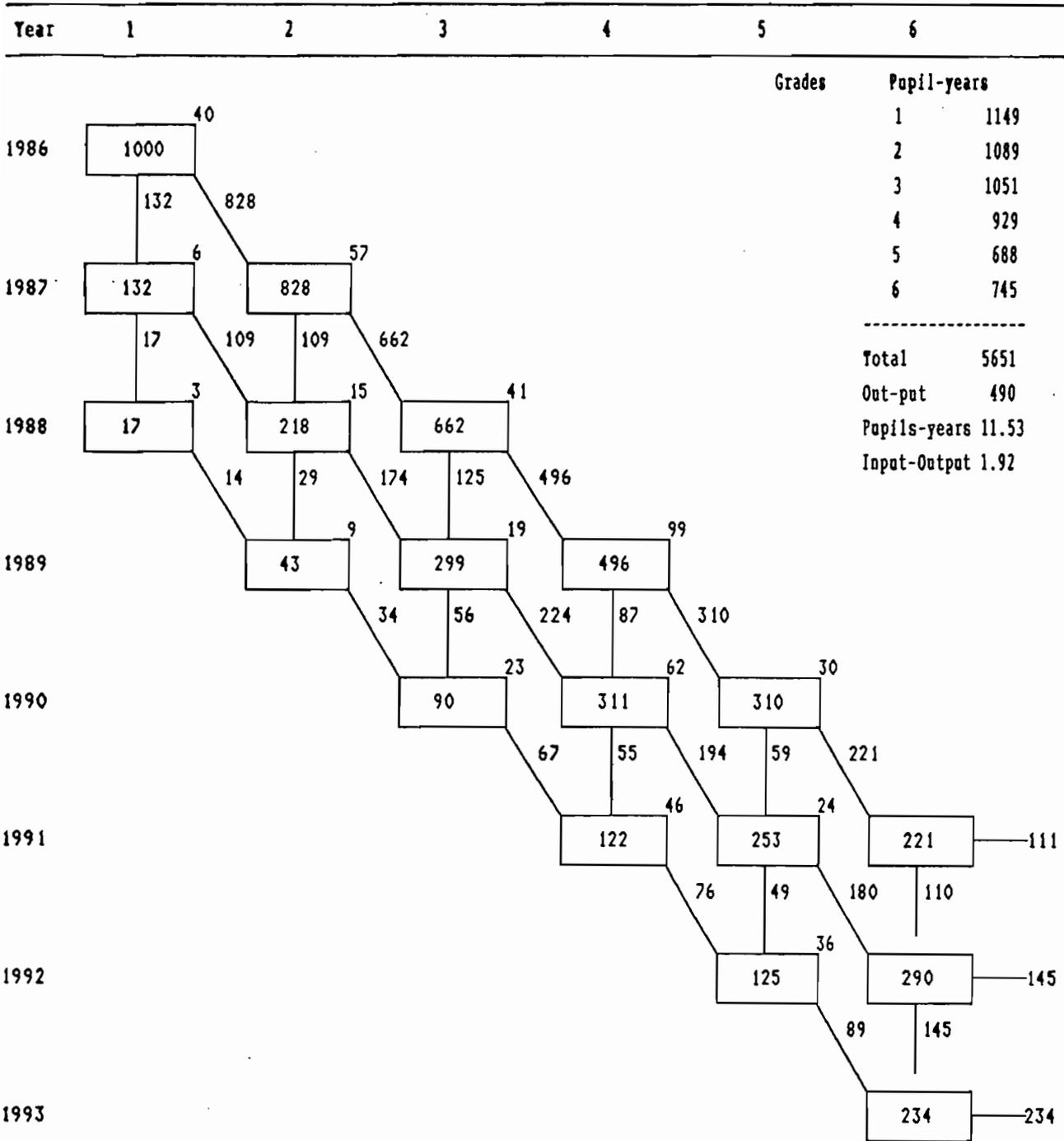


Adama G. COULIBALY /-

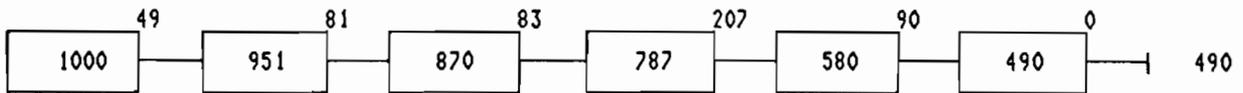
ALPHATIATIONS

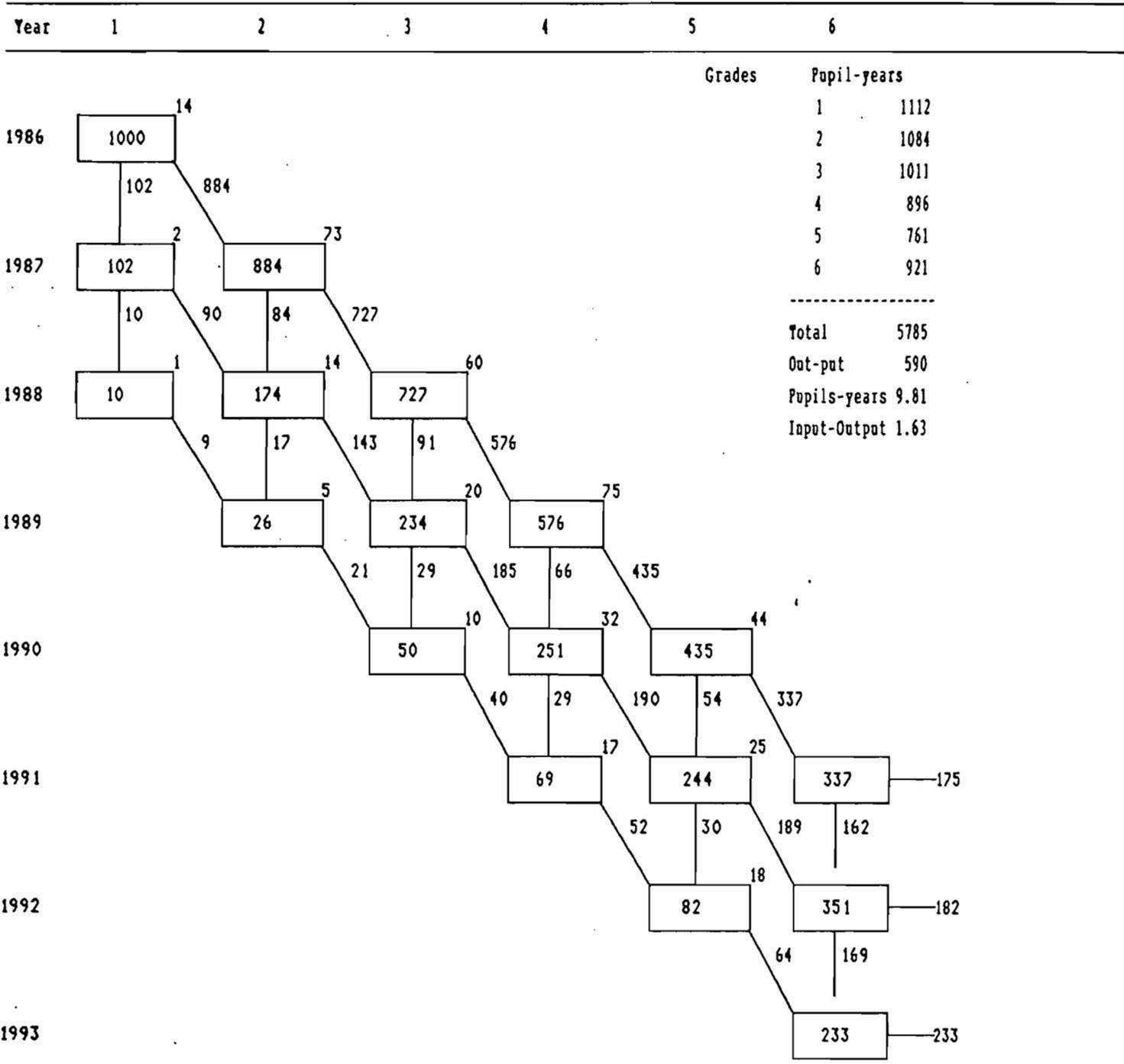
D E G T S D
D E P D

2. Quelques statistiques sur le rendement, les inscrits et les redoublants... de l'enseignement primaire au BURKINA de 1986 à 1992.

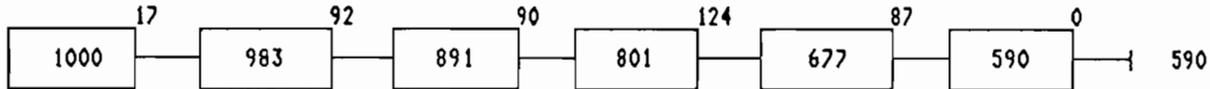


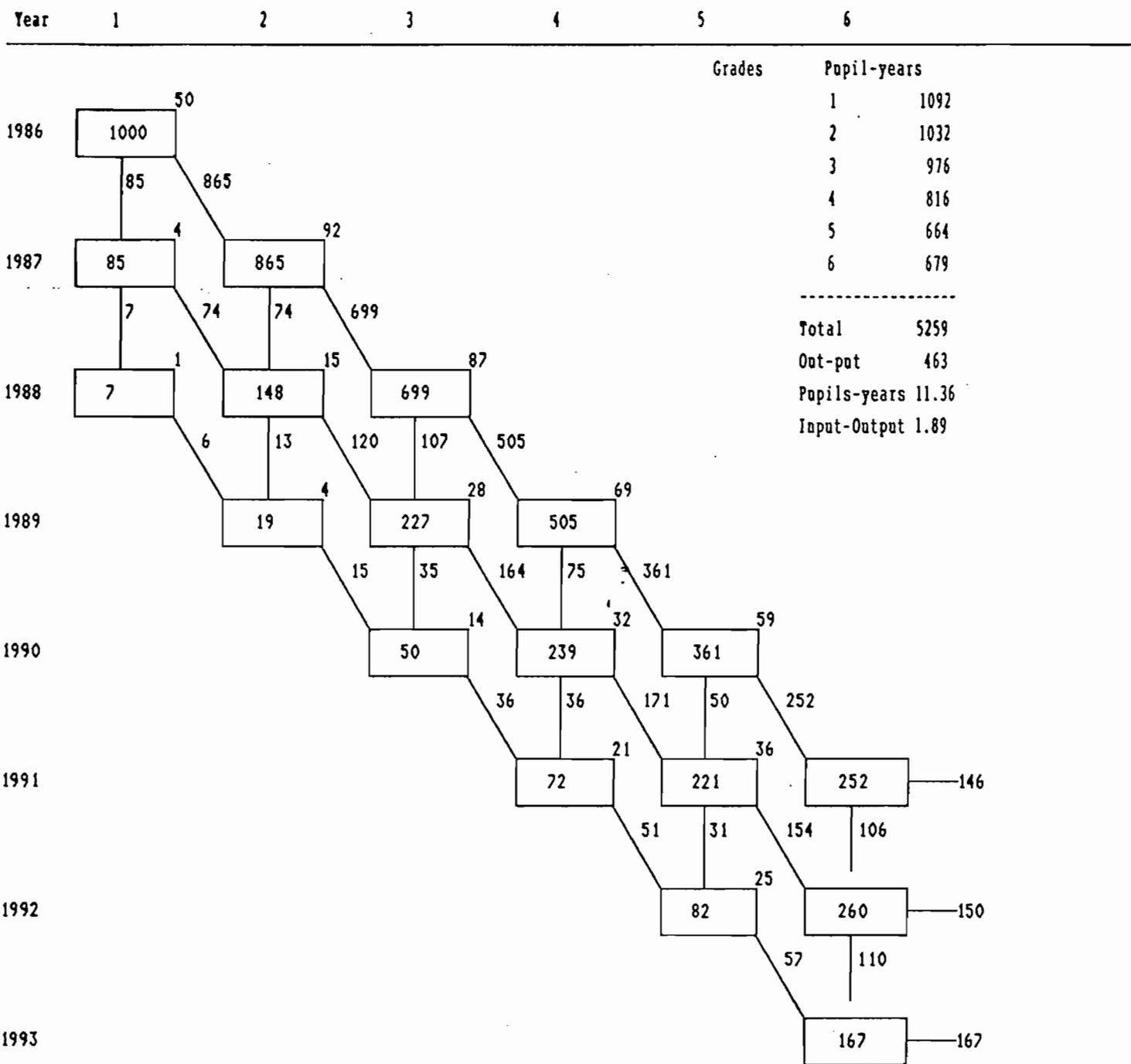
Evolution of the cohorte



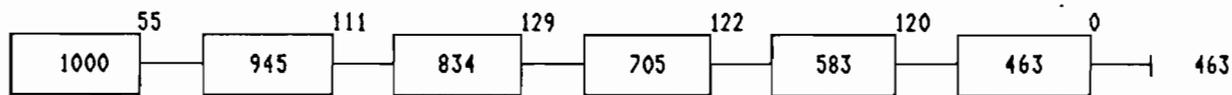


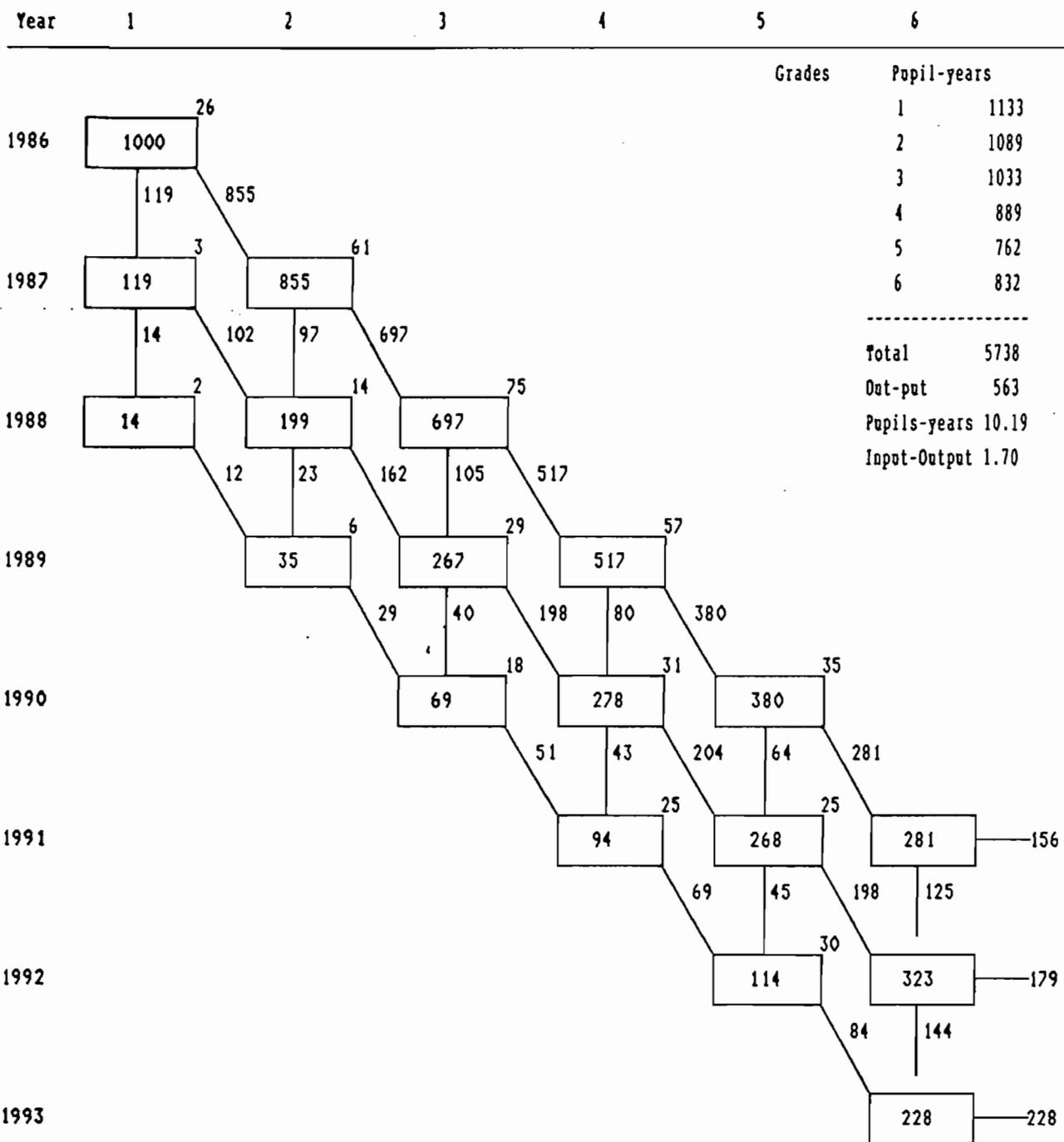
Evolution of the cohorte





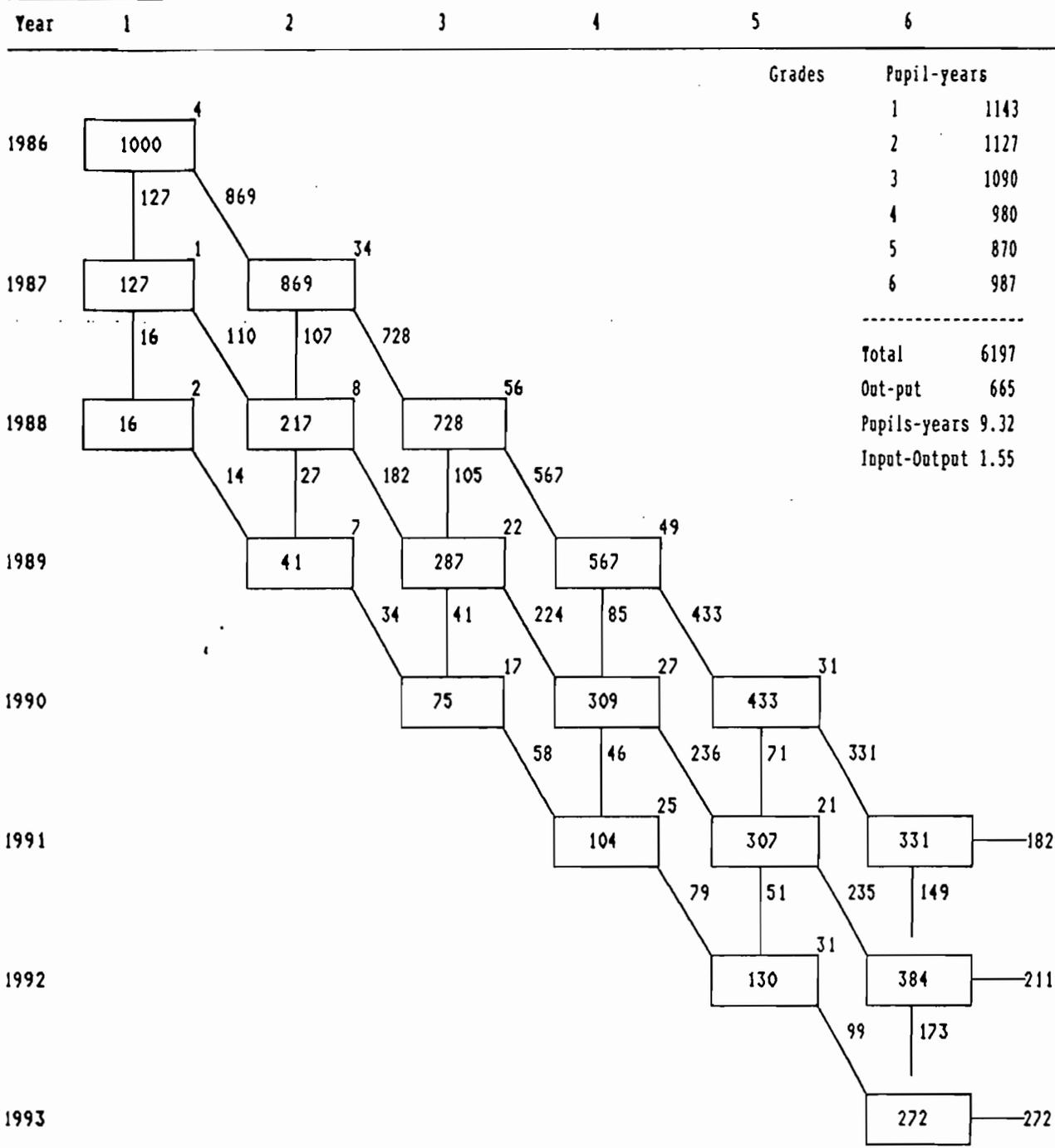
Evolution of the cohorte



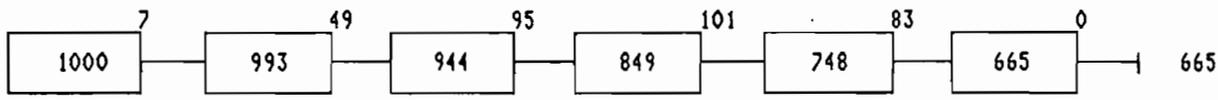


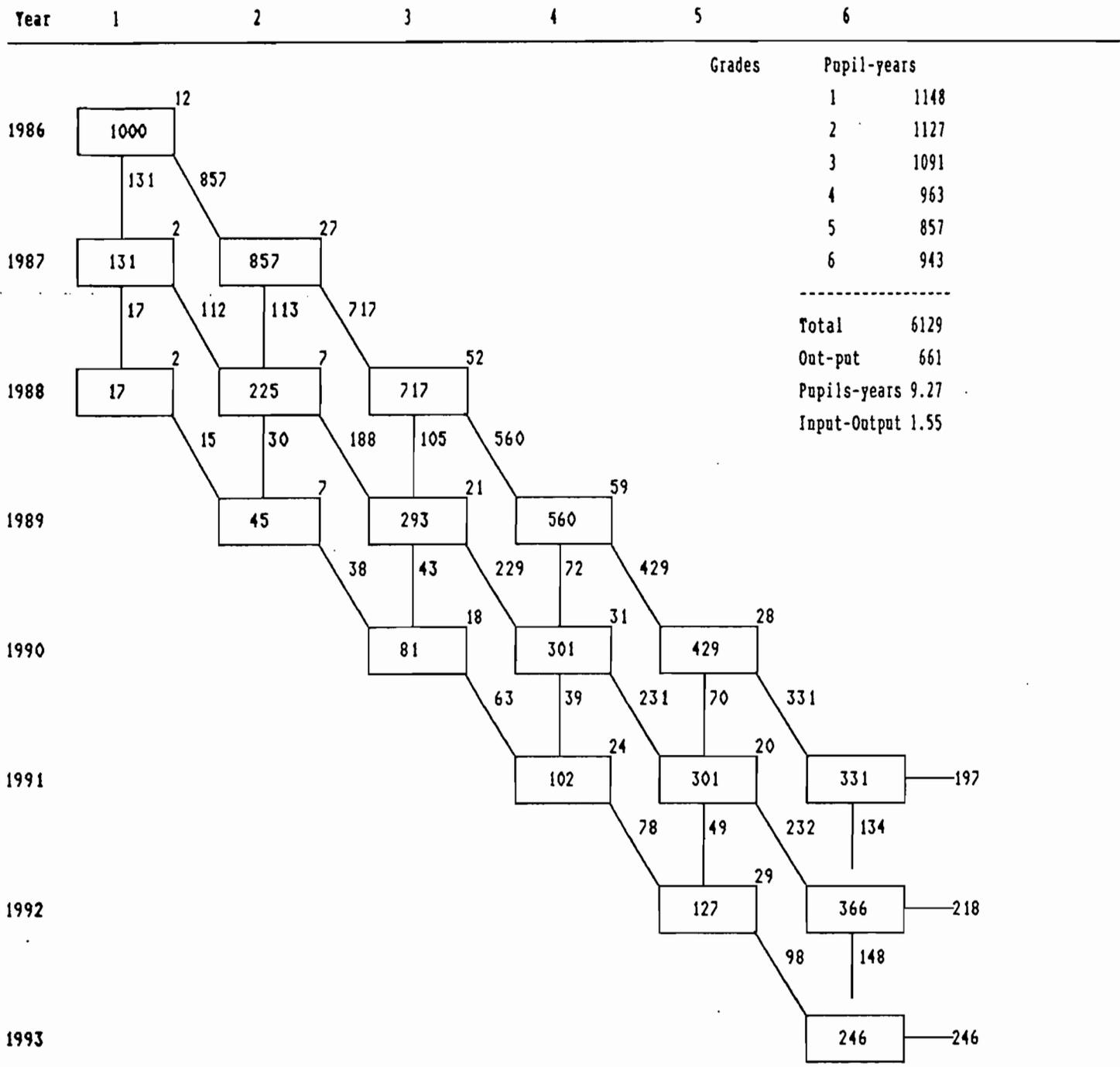
Evolution of the cohorte



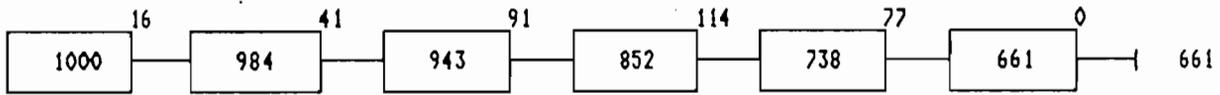


Evolution of the cohorte

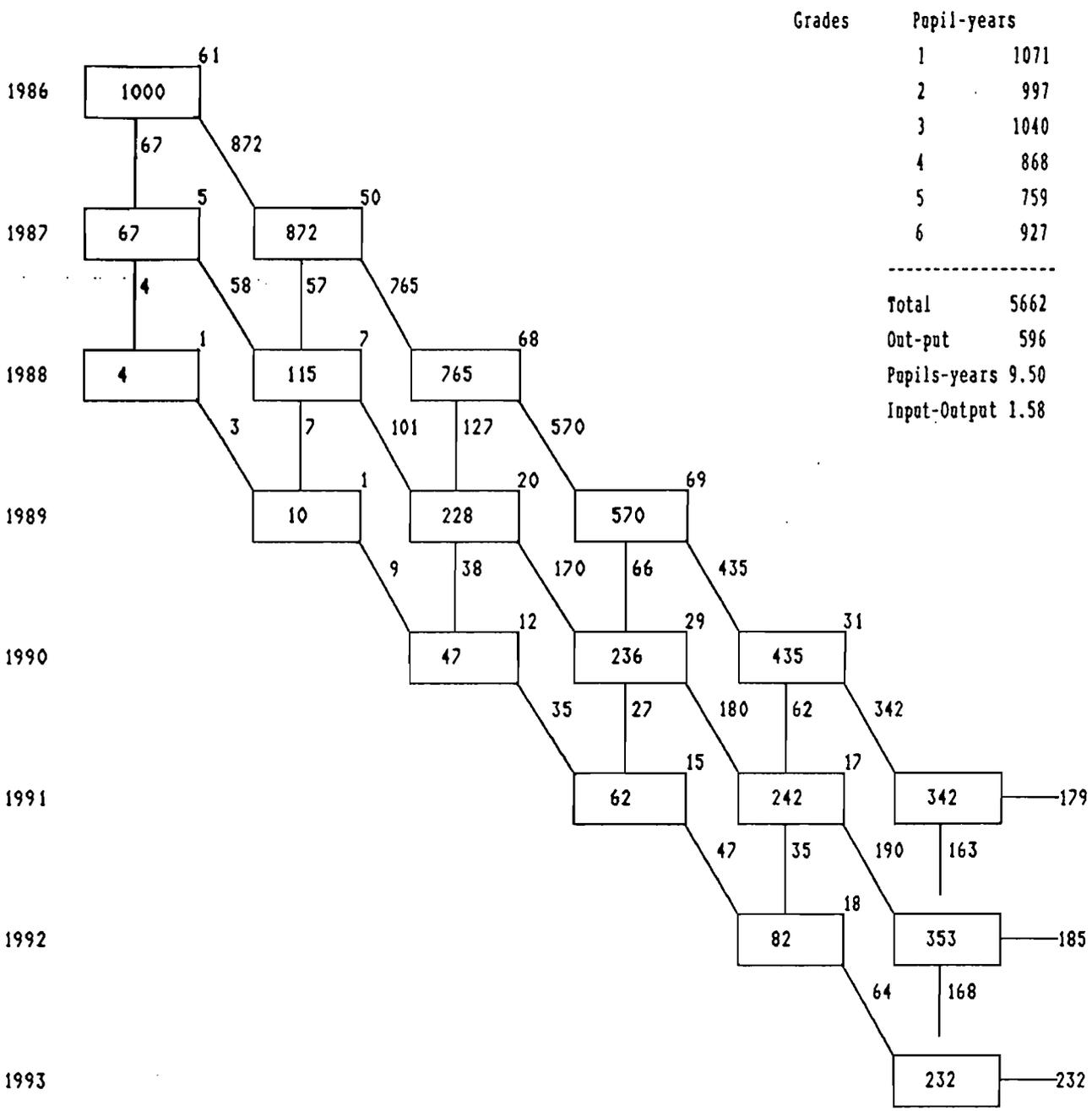




Evolution of the cohorte



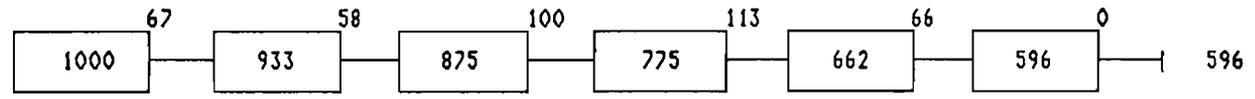
Year	1	2	3	4	5	6
------	---	---	---	---	---	---



Grades	Pupil-years
1	1071
2	997
3	1040
4	868
5	759
6	927

Total	5662
Out-put	596
Pupils-years	9.50
Input-Output	1.58

Evolution of the cohorte



Year

1

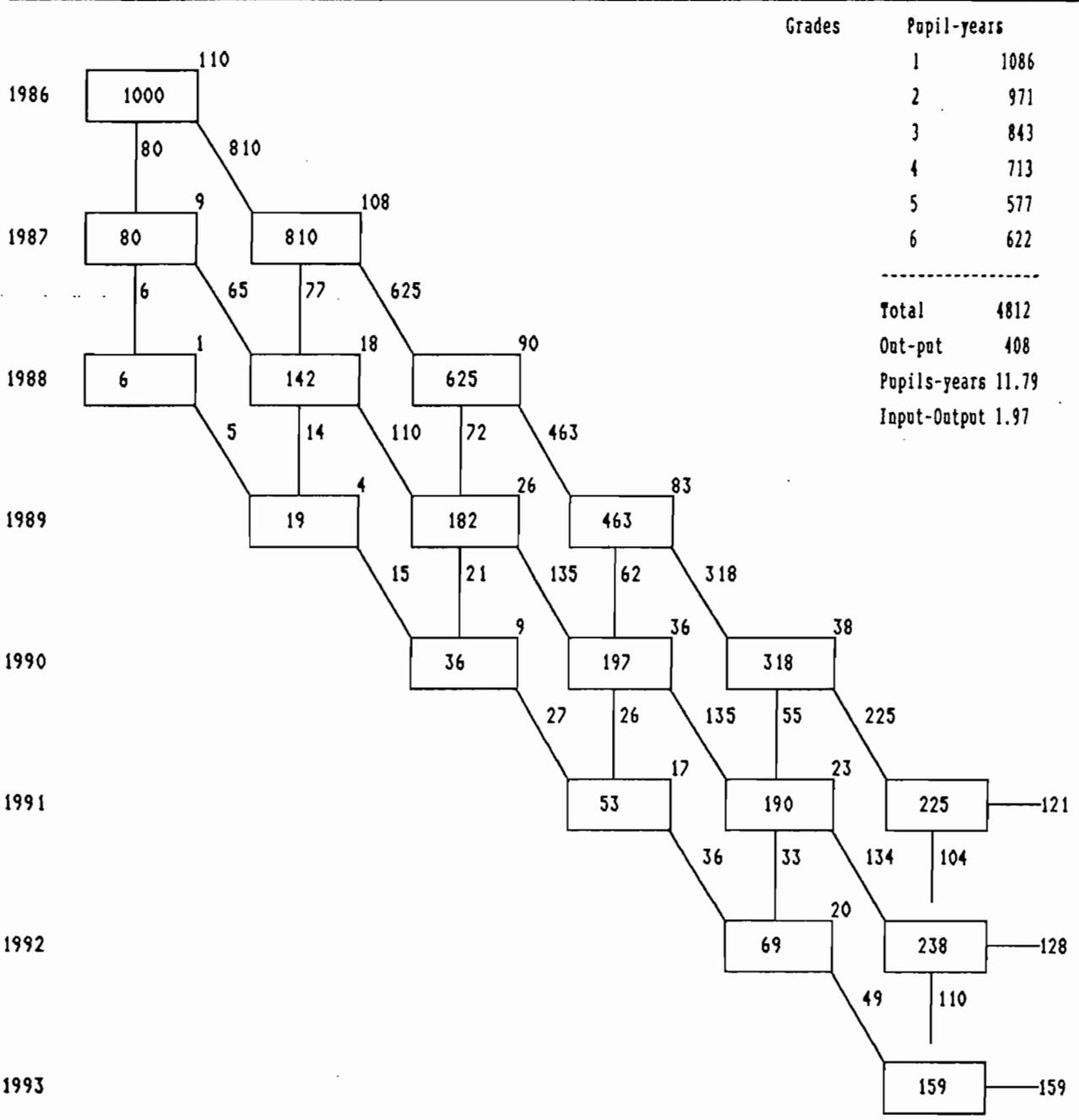
2

3

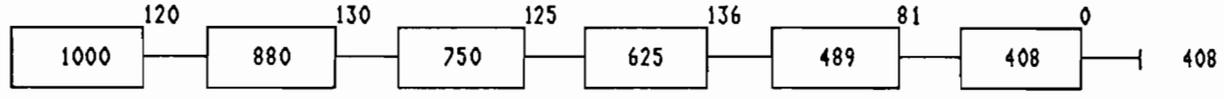
4

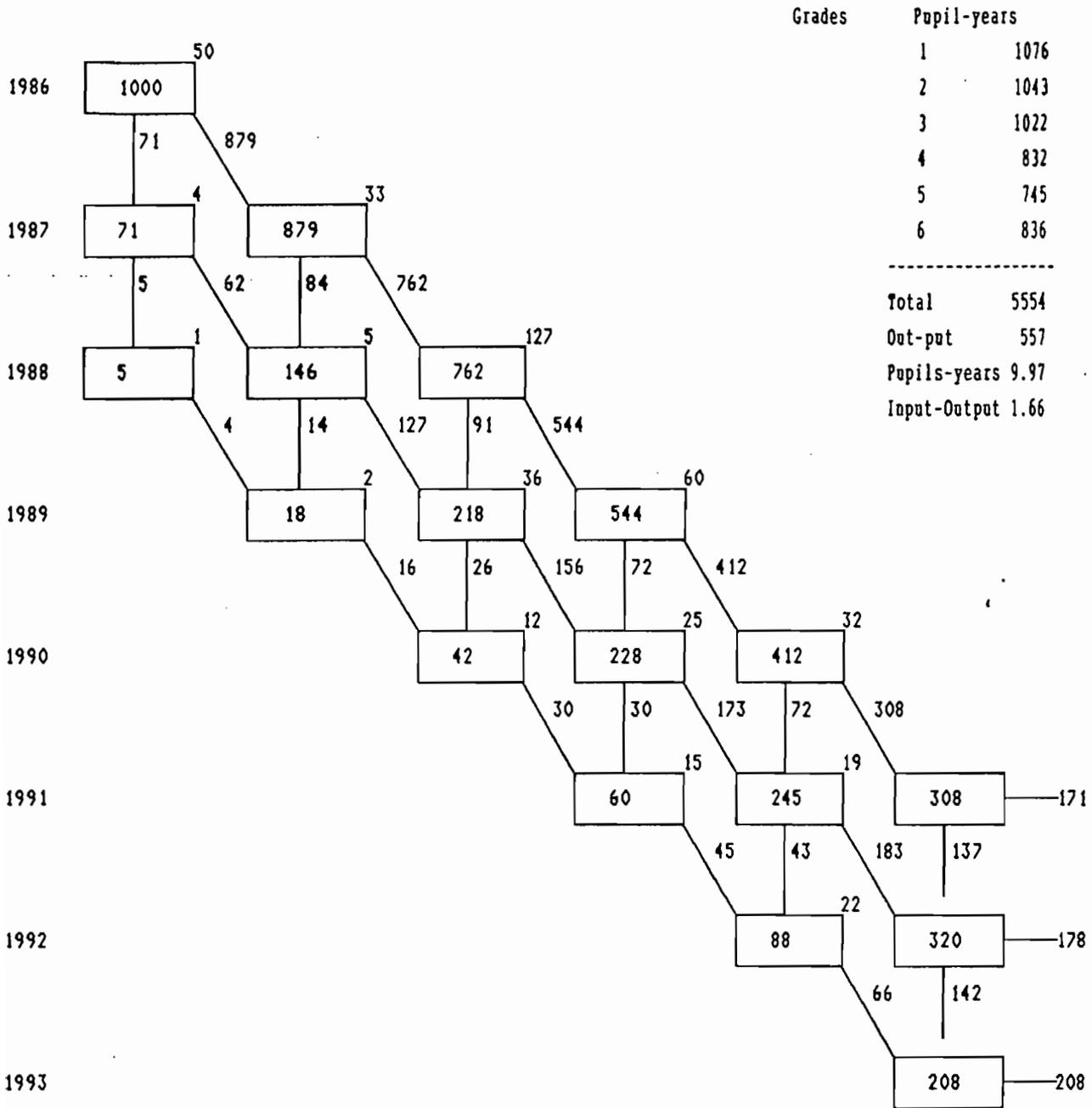
5

6

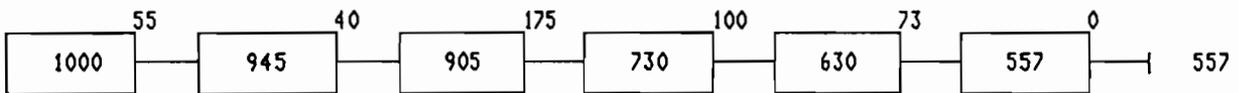


Evolution of the cohorte

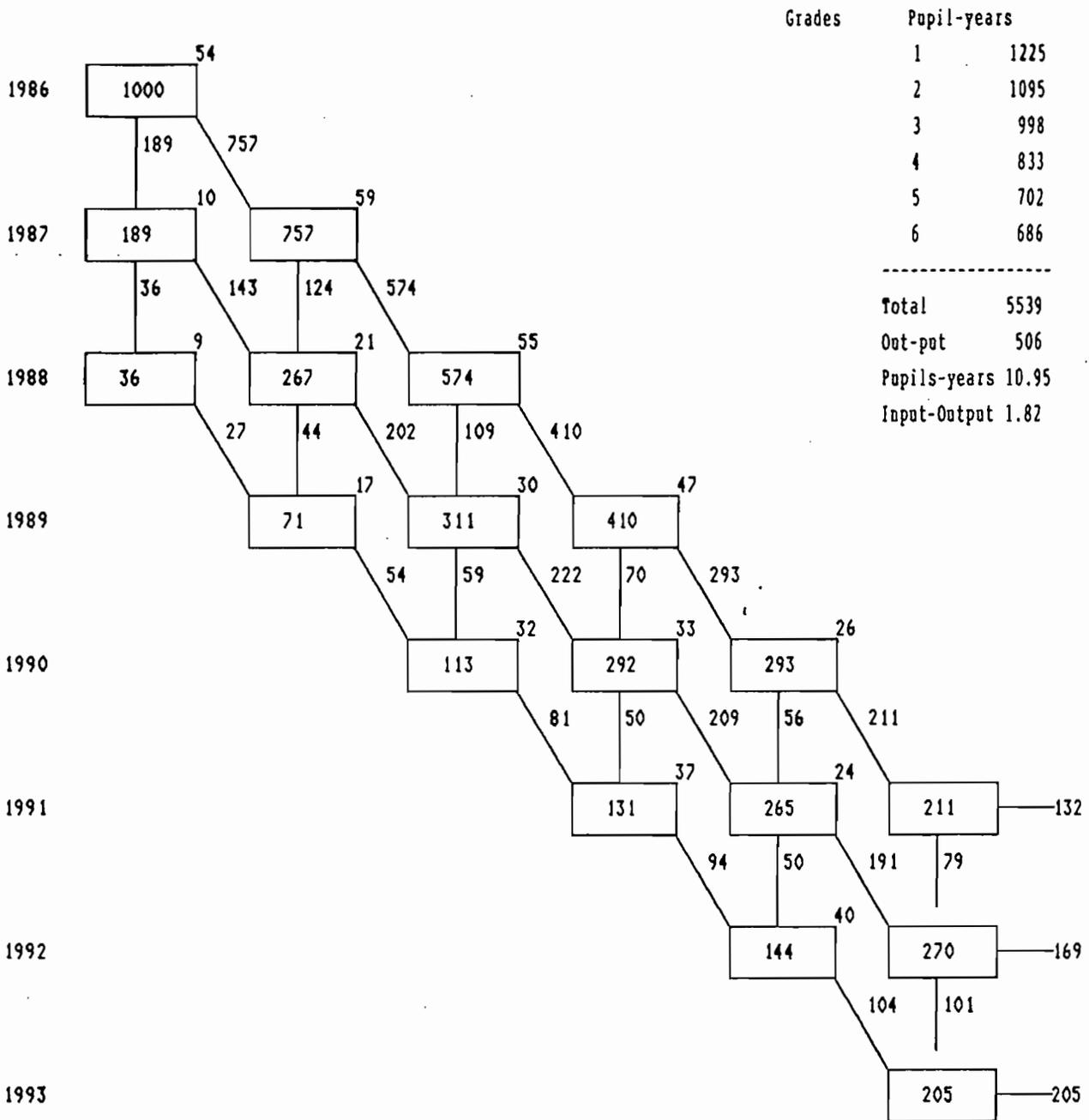




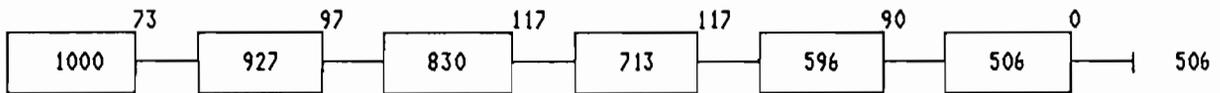
Evolution of the cohorte

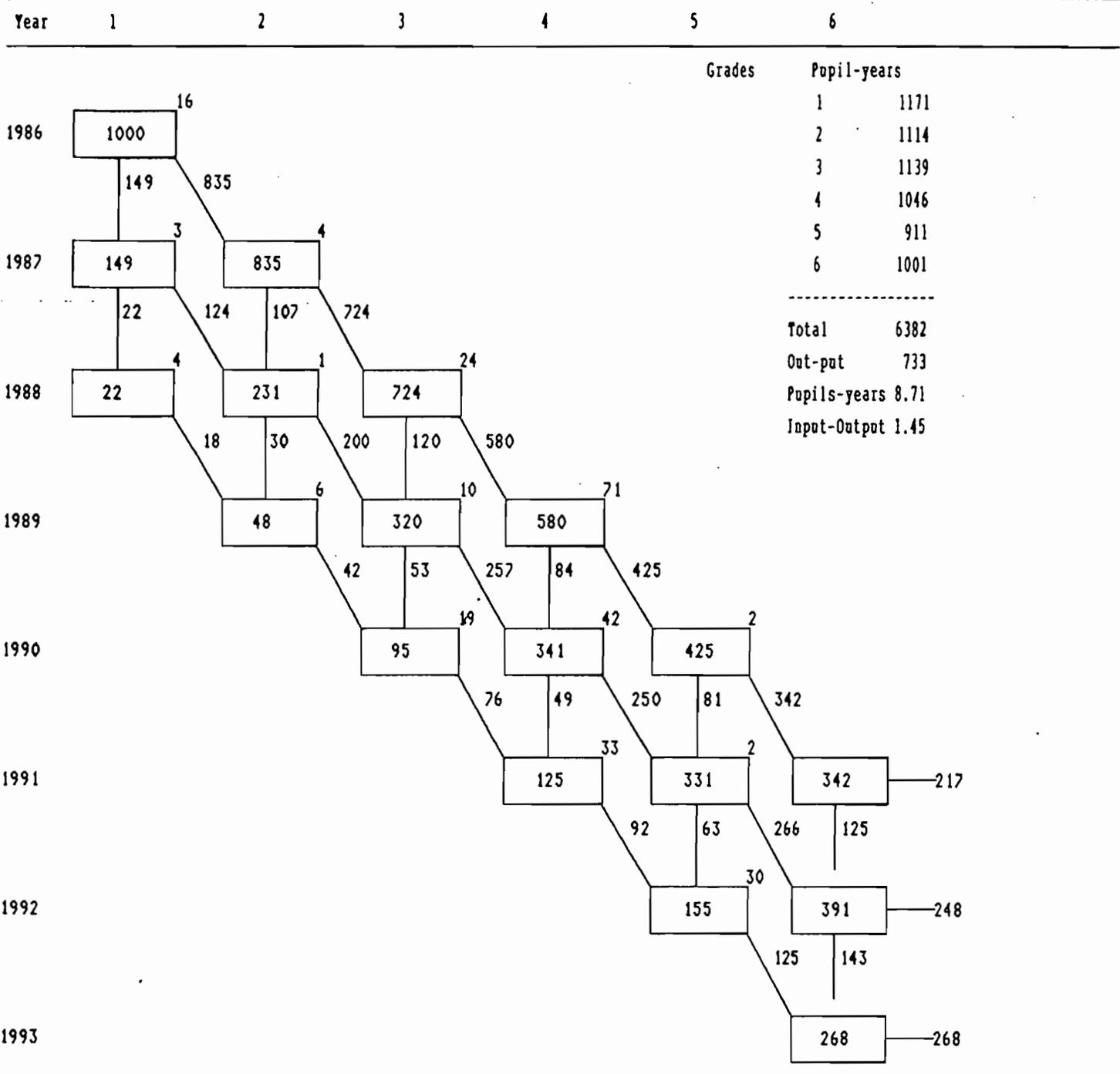


Year	1	2	3	4	5	6
------	---	---	---	---	---	---

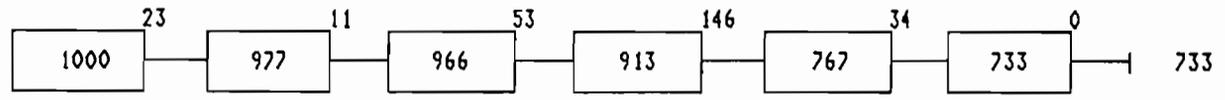


Evolution of the cohorte

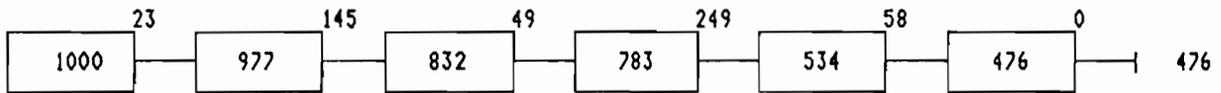
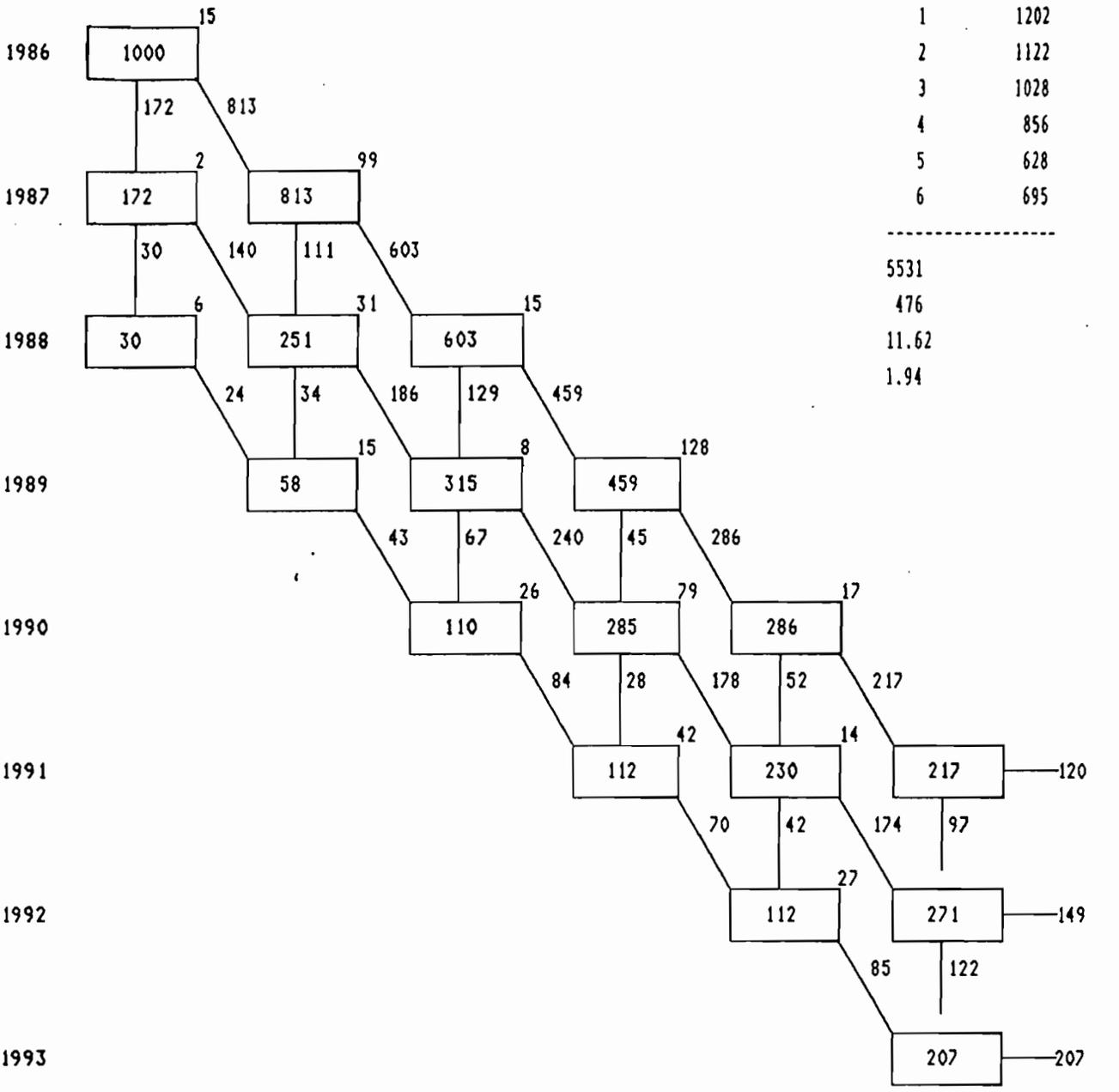




Evolution of the cohorte



2 3 4 5 6 ,



Evaluation de l'offre scolaire à partir de la population scolarisable et des infrastructures

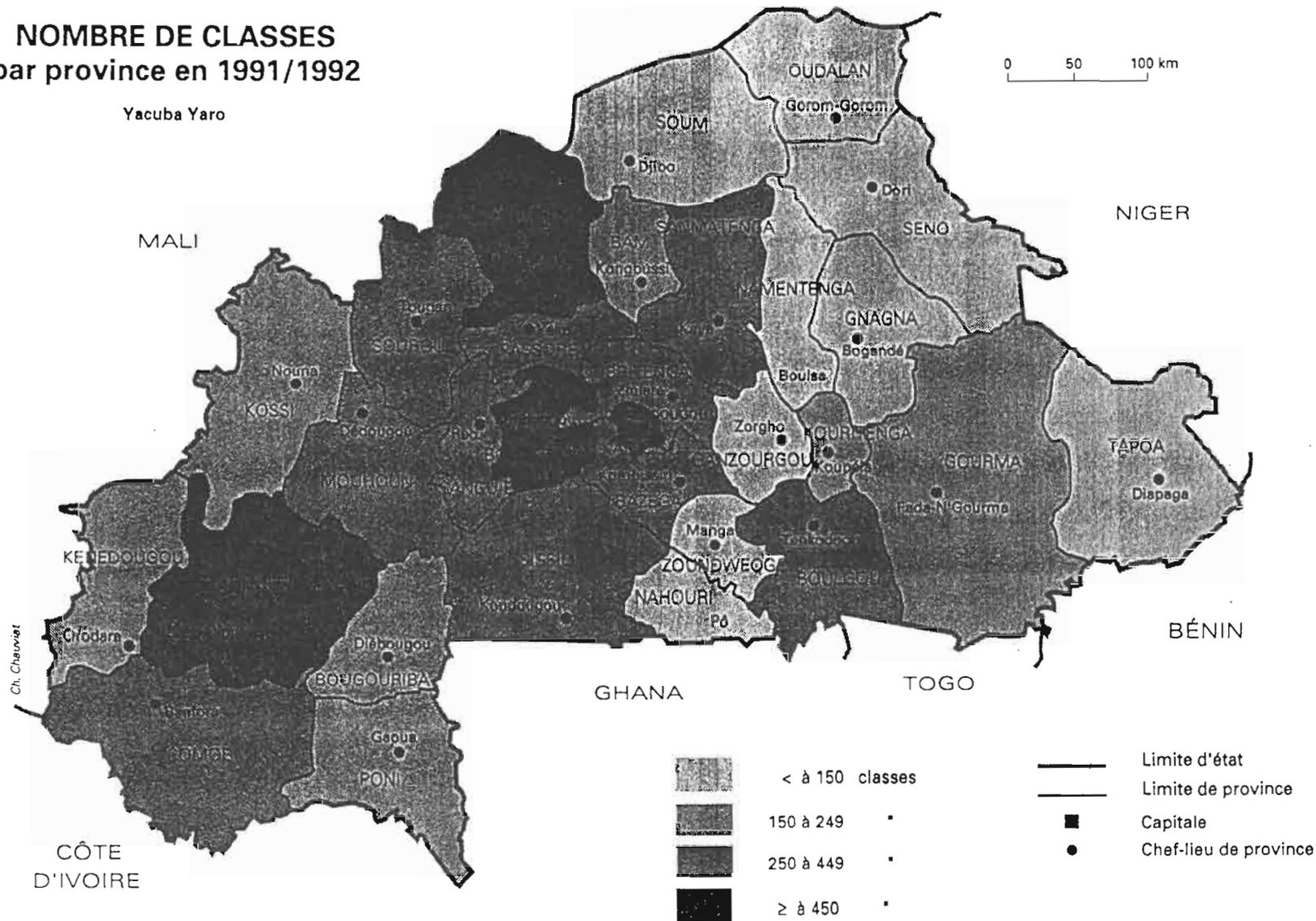
Provinces	Population scolarisable (1)	Nombre de classes (2)	Niveau de l'offre scolaire (1/2)
Bam	34 647	177	196
Bazèga	68 809	352	195
Bougouriba	42 056	243	173
Boulgou	85 329	389	219
Boulkiemdé	77 476	487	159
Comoé	53 795	344	156
Ganzourgou	42 986	144	298
Gnagna	50 786	124	410
Gourma	65 604	173	379
Houet	130 402	992	131
Kadiogo	113 408	1 139	100
Kénédougou	29 631	182	163
Kossi	69 989	229	306
Kouritenga	45 130	215	210
Mouhoun	61 005	337	181
Nahouri	20 449	91	225
Namentenga	40 237	104	387
Oubritenga	62 477	374	167
Oudalan	21 449	50	429
Passoré	48 606	288	169
Poni	50 090	206	243
Sanguié	45 852	269	170
Sanmatenga	77 405	312	248
Séno	47 068	86	547
Sissili	57 890	251	231
Soum	40 186	123	327
Sourou	60 558	383	158
Tapoa	35 493	126	282
Yatenga	116 480	785	149
Zoundwéogo	31 947	128	250
Burkina Faso	1 727 240	9 098	190

Source: l'offre est estimée à partir des données de l'Institut National de la Statistique et de la Démographie (INSD) pour

la population scolarisable 1991-92 et du Ministère de l'Enseignement de Base (MEBAM).

NOMBRE DE CLASSES par province en 1991/1992

Yacuba Yaro



140

Situation du personnel enseignant par province entre 1986 et 1991

Provinces	Nb. Enseignants en 1986	% par rapport au Total en 1986	Nb. Enseignants en 1991	% par rapport au total 1991	Taux moyen d'accroissement 1986-1991 en %
Bam	101	1.6	156	1.8	8.9
Bazèga	241	3.7	354	4.1	8.0
Bougouriba	174	2.7	207	2.4	3.5
Boulgou	281	4.3	376	4.4	6.0
Boulkiemdé	389	5.9	488	5.7	4.6
Comoé	229	3.5	348	4.1	8.7
Ganzourgou	99	1.5	127	1.5	5.1
Gnagna	82	1.2	101	1.2	4.3
Gourma	193	2.9	164	1.9	-3.2
Houet	727	11.1	919	10.7	4.8
Kadiogo	865	13.2	1252	14.6	7.7
KénéDougou	145	2.2	157	1.8	1.6
Kossi	147	2.2	224	2.6	8.8
Kouritenga	194	3.0	205	2.4	1.1
Mouhoun	266	4.1	311	3.6	3.2
Nahouri	83	1.3	81	0.9	-0.5
Namentenga	68	1.0	88	1.0	5.3
Oubritenga	242	3.7	341	4.0	7.1
Oudalan	31	0.5	40	0.5	5.2
Passoré	207	3.2	283	3.3	6.5
Poni	254	3.9	197	2.3	-5.0
Sanguié	177	2.7	244	2.8	6.6
Sanmatenga	222	3.4	277	3.2	4.5
Séno	60	0.9	79	0.9	5.7
Sissili	178	2.7	227	2.7	5.0
Soum	69	1.1	98	1.1	7.3
Sourou	241	3.7	322	3.8	6.0
Tapoa	92	1.4	119	1.4	5.3
Yatenga	415	6.3	676	7.9	10.3
Zoundwéogo	92	1.4	104	1.2	2.5
Ensemble	6565	100.0	8565	100.0	5.5

La pénurie d'enseignants pour la quasi-totalité des provinces burkinabé

Provinces	Nb. de maîtres	Nb. de classes	Différence proportionnelle
	(A)	(B)	(A/B)-1
Bam	156	177	-11,86%
Bazèga	354	352	0,57%
Bougouriba	207	243	-14,81%
Boulgou	376	389	-3,34%
Boulkiemdé	488	487	0,21%
Comoé	348	344	1,16%
Ganzourgou	127	144	-11,81%
Gnagna	101	124	-18,55%
Gourma	164	173	-5,20%
Houet	919	844	8,89%
Kadiogo	1252	1139	9,92%
KénéDougou	157	182	-13,74%
Kossi	224	229	-2,18%
Kouritenga	205	215	-4,65%
Mouhoun	311	337	-7,72%
Nahouri	81	91	-10,99%
Namentenga	88	104	-15,38%
Oubritenga	341	374	-8,82%
Oudalan	40	50	-20,00%
Passoré	283	288	-1,74%
Poni	197	206	-4,37%
Sanguié	244	269	-9,29%
Sanmatenga	277	312	-11,22%
Séno	79	86	-8,14%
Sissili	227	252	-9,92%
Soum	98	119	-17,65%
Sourou	322	383	-15,93%
Tapoa	119	126	-5,56%
Yatenga	676	783	-13,67%
Zoundvéogo	104	128	-18,75%
Ensemble	8565	8950	-4,89%

Enrolment by grade.Primary.Bam

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	1552	1688	1384	755	727	756	6762
1987	1671	1551	1642	1162	502	858	7386
1988	1749	1697	1399	1466	938	779	8028
1989	1836	1552	1655	1464	1202	1004	8713
1990	1699	1746	1491	1572	809	1497	8814
1991	2718	1777	1882	1489	1421	1347	10634

Enrolment by grade.Primary.Bazega

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	2601	3566	2760	2238	1595	1843	14603
1987	2993	2496	3191	2250	1724	1926	14580
1988	3354	2941	2263	2858	1929	2291	15636
1989	3694	3452	2850	2072	2226	2993	17287
1990	4234	3675	3199	2575	2656	3629	19968
1991	4793	4089	3574	2910	2340	3179	20885

Enrolment by grade.Primary.Bougouriba

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	1313	2572	1698	1857	1145	1671	10256
1987	2144	1265	2275	1446	1417	1406	9953
1988	1817	1969	1374	1797	1102	1660	9719
1989	2519	1708	1918	1198	1490	1531	10364
1990	2209	2299	1633	1661	1142	1707	10651
1991	2423	2247	2080	1426	1368	1482	11026

Enrolment by grade.Primary.Boulgou

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	3281	4609	3261	2130	2084	1898	17263
1987	3622	3168	4124	2916	1866	2313	18009
1988	4104	3504	3180	3478	2503	2539	19308
1989	3866	3977	3512	2861	2860	2934	20010
1990	4628	4000	3841	3080	2609	3469	21627
1991	4498	4383	3669	3191	2769	3465	21975

Enrolment by grade.Primary.Boulkiemdi

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	5296	4888	4723	3047	2747	3187	23888
1987	4423	5308	4643	4277	2924	3367	24942
1988	5466	4371	5152	4208	3620	3781	26598
1989	4974	5559	4442	4680	3692	4395	27742
1990	5167	5041	5464	4010	4272	4925	28879
1991	5698	5222	4992	4887	3712	5663	30174

Enrolment by grade.Primary.Como

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	3045	2923	2482	1774	1591	1590	13405
1987	3091	3074	2769	2175	1571	1830	14510
1988	3877	3224	3047	2631	1905	1943	16627
1989	3626	3703	3072	2590	2432	2276	17699
1990	4070	3557	3654	2684	2339	2848	19152
1991	4170	4115	3556	3157	2449	2971	20418

Enrolment by grade.Primary.Ganzourgou

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	1187	1630	498	739	574	661	5289
1987	1120	1142	1610	626	641	772	5911

1988	1058	1020	1179	1414	558	922	6154
1989	1775	931	1049	1067	1163	860	6845
1990	1110	1649	1176	866	957	1330	7088
1991	1427	1237	1468	1002	825	1348	7307

Enrolment by grade Primary Gnagna

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	531	644	1364	542	487	321	3939
1987	881	532	577	1026	402	490	3908
1988	758	827	458	509	843	590	3985
1989	1258	675	698	446	423	792	4292
1990	687	1067	645	610	381	792	4182
1991	1209	598	939	460	489	651	4346

Enrolment by grade Primary Gourma

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	2118	1338	1518	1140	788	926	7828
1987	1481	2080	2203	1426	1022	963	9175
1988	1774	1426	1996	1159	1234	1253	8842
1989	1798	1673	1537	1698	1068	1553	9327
1990	2142	1792	1687	1363	1515	1481	9980
1991	1863	1981	1824	1479	1249	1718	10114

Enrolment by grade Primary Houet

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	10614	8881	8435	6372	5891	6851	47044
1987	10997	10020	8855	7646	5894	7026	50438
1988	12713	10649	9945	8018	7019	7318	55662
1989	16502	15615	13937	11548	10390	12281	80273
1990	13937	12103	11166	8973	7929	8539	62647
1991	13826	13012	11454	9518	8092	9134	65036

Enrolment by grade Primary Kadiogo

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	12567	10813	10238	8423	6977	9434	58502
1987	13940	12197	11491	9308	4358	9793	61092
1988	16529	13335	12703	11018	9095	10706	73386
1989	16502	15615	13937	11548	10390	12281	80273
1990	17030	16075	16418	12938	11370	13707	87538
1991	17919	16484	16939	14761	12512	14889	93504

Enrolment by grade Primary Kinkidouyou

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	1392	1659	962	1249	670	1228	7160
1987	1843	1365	1565	836	967	1007	7583
1988	1431	1803	1239	1408	729	1263	7873
1989	2318	1346	1630	1080	558	1719	8651
1990	1834	2128	1178	1643	883	1475	9141
1991	2235	1995	1932	1164	1290	1278	9894

Enrolment by grade Primary Kossi

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	2263	2124	1742	1240	783	941	9033
1987	2405	2219	1886	1519	969	1007	10005
1988	1979	2504	1893	1583	1188	1125	10272
1989	2861	1712	2365	1580	1250	1342	11110
1990	2198	2829	1590	2063	1232	1511	11423
1991	2927	2051	2666	1254	1782	1488	12168

Enrolment by grade Primary Kouritenga

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	1878	1926	2083	1596	1060	1164	9707
1987	1574	1925	1895	1881	1355	1282	9912
1988	2042	1527	1826	1781	1536	1592	10304
1989	2076	1963	1490	1684	1503	1909	10625
1990	2356	2028	1941	1396	1538	2028	11287
1991	2234	2257	2009	1799	1301	2122	11722

Enrolment by grade.Primary.Mouhoun

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	3076	2860	2423	2015	1729	2241	14344
1987	2805	3311	2683	2235	1724	2461	15219
1988	3626	2723	3015	2396	1973	2447	16180
1989	3284	3506	2732	2683	2066	2535	16806
1990	4150	3334	3305	2408	2324	2836	18357
1991	3795	3794	3052	2885	2132	3078	18736

Enrolment by grade.Primary.Nahouri

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	1254	1036	958	618	635	703	5204
1987	946	1266	871	891	496	769	5239
1988	1478	970	1013	771	673	738	5643
1989	1339	1426	815	898	720	748	5946
1990	1476	1243	1291	659	779	916	6364
1991	1146	1381	1201	1037	615	972	6352

Enrolment by grade.Primary.Namentenga

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	1081	793	850	239	334	399	3696
1987	832	923	789	626	287	429	3886
1988	806	763	797	686	536	427	4015
1989	898	773	714	658	520	622	4185
1990	992	768	748	606	571	711	4396
1991	782	836	775	553	564	748	4258

Enrolment by grade.Primary.Oubritenga

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	4049	2652	2950	1690	1514	1677	14532
1987	3454	4101	2505	2650	1425	1925	16060
1988	3566	3447	3578	2034	2178	1779	16582
1989	3690	3667	3243	3172	1797	2496	18065
1990	3742	3613	3598	2911	2735	2430	19029
1991	4117	3641	3399	3154	2744	3245	20300

Enrolment by grade.Primary.Oudalan

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	434	362	393	184	47	206	1626
1987	257	391	336	376	134	154	1648
1988	669	255	375	221	255	121	1896
1989	272	584	198	338	185	281	1858
1990	898	230	455	192	214	283	2272
1991	422	804	217	383	167	275	2268

Enrolment by grade.Primary.Passori

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	2799	2791	2095	1457	999	1596	11737
1987	2002	2743	2433	1962	1185	1336	11661
1988	2450	2006	2555	1884	1575	1373	11843

1989	2602	2434	1928	2213	1753	1777	12737
1990	3025	2610	2355	1698	1275	2024	13587
1991	2793	3026	2483	2043	2508	2389	15242

Enrolment by grade Primary.Feni

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	1979	2712	2130	1542	1405	1072	10840
1987	1312	1369	2203	1782	1265	1449	9380
1988	1567	1157	1414	1570	1374	1579	8652
1989	1775	1252	1090	1155	1323	1643	8238
1990	1912	1547	1166	902	1054	1633	8214
1991	1487	1750	1458	980	868	1602	8145

Enrolment by grade Primary.Sengui

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	2842	1689	2730	1534	1969	1644	12408
1987	1983	2882	1798	2341	1464	1895	12363
1988	2979	1918	2935	1603	2134	2039	13628
1989	2553	2902	2027	2689	2504	2686	15361
1990	2926	2599	2872	1963	2461	2393	15214
1991	2895	3119	2475	2771	1860	2871	15991

Enrolment by grade Primary.Sanmatenga

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	2755	3082	2377	1316	1016	1123	11669
1987	3007	2576	2752	2076	1104	1836	13351
1988	2583	2716	2300	2445	1662	1725	13431
1989	2898	2230	2665	1875	1800	2029	13497
1990	2788	2734	2150	2302	1590	2346	13910
1991	3600	2483	2643	1720	2049	2362	14857

Enrolment by grade Primary.Sino

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	668	536	546	278	255	244	2527
1987	156	243	178	164	96	31	928
1988	623	371	511	451	393	313	3662
1989	1011	533	365	460	483	337	3249
1990	1112	960	512	344	459	466	3853
1991	1721	955	854	454	349	509	4842

Enrolment by grade Primary.Sissili

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	2395	1557	2586	1221	1426	1387	10572
1987	1544	2409	1470	2268	1103	1751	10545
1988	2296	1577	2118	1339	1909	1662	10908
1989	2738	2096	2222	1977	1368	2065	12486
1990	2535	2635	1994	1200	1727	2055	12146
1991	2493	2332	2448	1786	1057	2289	12405

Enrolment by grade Primary.Soum

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	1277	696	698	289	473	346	3779
1987	1441	1005	649	509	308	475	4387
1988	977	1122	908	545	386	416	4354
1989	2304	895	1057	777	485	426	5944
1990	664	1216	884	894	712	598	4968
1991	1078	626	1129	890	756	812	5291

Enrolment by grade Primary.Sourou

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	3939	3017	3529	1524	1894	1632	15585
1987	3334	3807	2985	2981	1477	2033	16617
1988	4170	3471	3799	2483	2467	1972	18362
1989	4108	2860	3092	3328	2140	2667	19195
1990	4930	4157	3350	2865	2784	2966	21042
1991	4442	4301	3844	3217	2529	3337	22170

Enrolment by grade.Primary.Tapoa

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	1541	489	1034	275	376	411	4126
1987	623	1314	502	769	254	406	3874
1988	912	512	1171	412	598	443	4048
1989	1031	769	536	1036	365	638	4375
1990	977	953	723	606	786	645	4690
1991	980	1002	797	633	551	971	4934

Enrolment by grade.Primary.Yatenga

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	7477	5760	5157	3709	2457	2670	27230
1987	6426	7369	5344	4435	2984	3107	29665
1988	7116	6418	6966	4787	3846	3859	32992
1989	7904	6552	6496	6206	4187	4805	36150
1990	6975	8006	6578	5939	5290	5419	38207
1991	7278	6643	7882	6064	5204	6209	39280

Enrolment by grade.Primary.Zoundwlogo

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	1201	1065	831	736	539	668	5040
1987	1121	1136	974	744	643	644	5262
1988	1258	1078	1077	827	611	794	5645
1989	1318	1290	1079	895	617	828	6027
1990	1553	1326	1193	914	782	821	6589
1991	1664	1512	1272	1030	827	879	7184

Enrolment by grade.Primary.Total

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	88455	80358	74335	51729	44187	50590	389654
1987	83428	85187	77204	65303	41561	54806	407489
1988	95727	81304	82186	67782	56769	59467	443235
1989	105360	94250	84351	75876	62960	74533	497330
1990	103946	97920	88257	71837	65775	77480	505215
1991	108633	100153	94913	78097	66379	83283	531458

Repeaters by grade.Primary.Bam

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	227	153	284	139	234	418	1455
1987	260	192	220	121	142	310	1245
1988	209	234	188	259	121	437	1448
1989	276	219	516	151	193	399	1754
1990	124	234	213	323	162	533	1595
1991	237	195	235	263	147	799	1876

Repeaters by grade.Primary.Bazega

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	446	555	311	165	173	731	2381
1987	398	289	517	246	256	804	2510
1988	279	282	361	334	256	894	2466
1989	274	291	248	261	261	1343	2678

1990	354	291	253	245	191	1426	2758
1991	367	368	408	211	246	1598	3198

Repeaters by grade.Primary Bougouriba

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	147	222	148	163	178	664	1522
1987	174	179	280	234	144	604	1615
1988	117	150	370	344	134	613	1728
1989	170	105	269	180	249	742	1715
1990	173	160	248	210	212	632	1635
1991	167	214	183	178	120	779	1641

Repeaters by grade.Primary Boulgou

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	582	404	494	305	329	816	2930
1987	336	374	457	290	291	661	2409
1988	437	378	501	446	338	1063	3168
1989	430	390	574	545	496	1100	3535
1990	545	488	560	396	465	1418	3872
1991	577	528	580	592	414	1720	4411

Repeaters by grade.Primary Boulkiemdi

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	759	549	642	465	389	1319	4123
1987	581	607	695	452	465	1285	4085
1988	678	562	719	529	496	1542	4526
1989	685	701	680	783	607	1709	5165
1990	640	558	732	619	669	2004	5222
1991	610	632	654	650	575	2382	5503

Repeaters by grade.Primary Como

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	408	310	323	178	221	642	2082
1987	443	354	318	206	233	544	2098
1988	422	455	406	332	326	762	2703
1989	501	385	477	316	395	821	2895
1990	454	487	552	336	334	950	3113
1991	490	496	437	334	288	1208	3253

Repeaters by grade.Primary Ganzourgou

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	103	101	104	108	84	315	815
1987	123	69	183	62	89	298	824
1988	43	60	134	108	103	410	858
1989	65	62	107	87	106	376	803
1990	91	103	159	118	161	433	1065
1991	89	97	165	129	69	654	1203

Repeaters by grade.Primary Gnagna

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	44	49	103	81	138	453	868
1987	92	61	128	123	60	180	644
1988	19	82	61	42	140	275	619
1989	49	38	63	65	72	270	557
1990	84	78	74	102	49	444	831
1991	59	70	86	28	71	141	455

Repeaters by grade.Primary Gourma

Year	1	2	3	4	5	6	Total
------	---	---	---	---	---	---	-------

1986	143	135	157	179	80	366	1080
1987	141	191	160	132	207	369	1190
1988	155	123	273	169	163	456	1319
1989	162	162	187	179	163	560	1353
1990	145	133	220	178	205	708	1589
1991	139	150	216	247	196	652	1600

Repeaters by grade Primary Houet

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	1312	883	1131	711	866	2057	6960
1987	1976	1411	1526	1317	1238	2621	10089
1988	2189	1712	1932	1255	1501	3032	11621
1989	2659	1962	2061	1600	1337	3460	13079
1990	2804	2070	2097	1489	1492	3149	13101
1991	2535	2051	2118	1365	1212	2741	12022

Repeaters by grade Primary Kadiogo

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	1536	1253	1616	1171	1132	3736	10444
1987	1795	1555	1964	1459	1186	3745	11704
1988	1860	1561	1976	1602	1268	3561	11828
1989	2210	1709	1910	1355	1357	4326	12867
1990	2210	2098	2391	1701	1666	4182	14248
1991	3423	1743	2344	1399	2060	4433	15402

Repeaters by grade Primary Kinfidougou

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	153	196	164	119	139	533	1304
1987	255	150	262	104	137	511	1419
1988	113	149	131	134	79	433	1039
1989	375	236	348	91	139	669	1858
1990	387	233	356	86	155	695	1912
1991	345	384	254	172	133	685	1973

Repeaters by grade Primary Kossi

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	287	218	202	153	56	359	1275
1987	285	221	229	151	123	412	1421
1988	207	378	216	229	118	350	1498
1989	315	148	352	206	157	444	1622
1990	275	309	206	259	148	636	1834
1991	269	213	298	118	180	641	1719

Repeaters by grade Primary Kouritenga

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	211	176	241	122	144	429	1325
1987	176	225	340	221	162	499	1623
1988	290	232	300	409	245	673	2149
1989	215	317	286	294	323	839	2274
1990	223	246	259	243	256	1001	2228
1991	191	192	236	240	184	1056	2099

Repeaters by grade Primary Mouhoun

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	121	150	117	116	188	891	1583
1987	171	218	220	229	158	1032	2028
1988	216	275	314	294	266	1139	2504
1989	307	259	425	393	347	1107	2838
1990	344	298	452	363	266	1227	2950

1991 275 342 246 249 313 1052 3377

Repeaters by grade.Primary.Nahouri

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	156	165	114	113	58	342	848
1987	229	197	175	139	83	341	1164
1988	259	194	167	103	69	346	1138
1989	233	263	140	126	125	259	1146
1990	165	214	162	93	131	372	1137
1991	167	119	161	156	63	413	1079

Repeaters by grade.Primary.Namentenga

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	44	85	75	30	83	146	463
1987	89	66	66	36	51	190	498
1988	83	128	71	95	72	221	670
1989	80	97	132	45	70	204	628
1990	150	103	131	104	63	308	859
1991	105	72	87	53	95	359	771

Repeaters by grade.Primary.Oubritenga

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	406	273	360	200	216	737	2192
1987	340	390	348	363	164	710	2315
1988	459	352	391	363	281	724	2570
1989	412	402	512	245	351	780	2702
1990	385	341	402	307	282	1104	2821
1991	312	281	368	249	325	1022	2557

Repeaters by grade.Primary.Oudalan

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	23	27	23	11	11	55	150
1987	18	20	36	15	5	100	194
1988	61	38	108	58	11	26	304
1989	41	55	42	68	63	62	331
1990	101	27	72	26	41	163	430
1991	18	54	18	30	13	117	250

Repeaters by grade.Primary.Passori

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	360	245	304	193	190	621	1913
1987	279	264	263	289	185	626	1906
1988	341	329	403	316	199	573	2161
1989	305	355	371	282	295	599	2207
1990	370	283	455	299	355	798	2560
1991	306	390	310	313	510	1164	2993

Repeaters by grade.Primary.Poni

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	313	303	240	167	204	379	1606
1987	250	239	267	209	240	444	1669
1988	153	120	142	169	133	776	1493
1989	235	137	162	307	190	677	1708
1990	210	124	151	115	178	698	1476
1991	130	117	147	78	98	750	1320

Repeaters by grade.Primary.Sanguie

Year	1	2	3	4	5	6	Total
------	---	---	---	---	---	---	-------

1986	321	334	412	253	328	837	2374
1987	321	334	412	253	328	837	2374
1988	219	147	348	217	333	1001	2265
1989	173	207	206	397	337	1177	2497
1990	236	238	309	226	455	1337	2891
1991	147	204	280	284	264	1258	2437

Repeaters by grade.Primary.Sanmatenga

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	283	166	302	213	184	719	1867
1987	428	323	245	304	186	750	2236
1988	408	402	338	250	334	768	2500
1989	301	289	468	327	222	828	2435
1990	311	360	446	421	367	995	2900
1991	372	269	365	203	223	1161	2593

Repeaters by grade.Primary.Sino

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	47	95	57	87	70	148	504
1987	46	33	97	56	61	158	451
1988	3	56	84	82	67	133	425
1989	33	4	30	56	91	132	346
1990	34	57	61	71	131	205	559
1991	168	90	90	45	100	224	717

Repeaters by grade.Primary.Sissili

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	217	113	218	88	108	629	1373
1987	110	166	224	240	120	566	1426
1988	181	134	212	156	242	823	1748
1989	195	227	162	234	246	766	1830
1990	251	249	210	202	203	1002	2117
1991	198	166	187	112	173	970	1806

Repeaters by grade.Primary.Soum

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	143	66	116	46	53	185	609
1987	210	113	168	129	81	143	844
1988	168	172	69	91	68	207	775
1989	131	173	169	73	54	172	772
1990	43	125	142	127	36	193	666
1991	98	27	118	112	60	255	670

Repeaters by grade.Primary.Sourou

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	132	181	385	241	264	862	2065
1987	197	298	434	317	316	714	2276
1988	284	325	480	385	257	953	2684
1989	367	347	395	459	367	877	2812
1990	478	424	485	419	362	1266	3434
1991	429	477	388	400	517	1267	3478

Repeaters by grade.Primary.Tapoa

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	126	32	99	90	49	207	603
1987	72	153	47	111	70	178	631
1988	126	67	148	101	63	293	798
1989	75	81	69	115	48	192	580
1990	100	73	76	64	69	368	750
1991	50	102	45	67	62	324	650

 Repeaters by grade.Primary.Yatenga

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	1108	744	755	428	390	1032	4457
1987	1187	1303	1136	991	607	1396	6620
1988	802	852	968	719	626	1443	5410
1989	839	643	1097	653	798	1943	5973
1990	715	862	1022	865	742	2427	6633
1991	553	626	903	655	717	2410	5864

 Repeaters by grade.Primary.Zoundwlogo

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	310	120	106	56	51	245	888
1987	112	105	119	58	72	233	699
1988	120	86	99	36	43	308	692
1989	105	62	131	131	107	356	892
1990	149	117	137	99	64	349	915
1991	198	147	143	86	99	292	965

 Repeaters by grade.Primary.Total

Year	1	2	3	4	5	6	Total
1986	10468	8195	9603	6390	6610	20793	62059
1987	11094	9990	11556	8846	7460	21261	70207
1988	10871	10035	11910	9687	8352	24252	75107
1989	12158	10326	12589	10024	9566	27189	81852
1990	12542	11383	13033	10210	9910	31023	88101
1991	13024	10716	12070	9018	9527	32527	86882

PARENTS

NOM DE L'ENQUETEUR

DATE DE L'INTERVIEW

Cochez entre les crochets la ou les réponses qui vous convient, puis reportez le ou les codes correspondant dans les peignes de codification situés à droite
Pour les questions ouvertes portez directement la valeur dans les peignes

1/AGE

n non réponse | 1|_|_|

2/SEXE

0/ Non réponse{} | 1|_|

1/ MASCULIN{} 2/ FEMININ{}

3/ETHNIE

0/ Non réponse{} | 1|_|_|

1/ MOSSI{} 2/ PEUL{} 3/ Dioufa&assim{}

4/ gurunsi{} 5/ gourmantché{} 6/ bissa{}

7/ sénoufo{} 8/ rimalbé{} 9/ haoussa{}

10/ bwaba{} 11/ dagara&lobi{} 12/ autre{}

4/Religion

0/ Non réponse{} | 1|_|

1/ islam{} 2/ chrétien{} 3/ animiste{}

4/ autre{}

5/Quel est votre état matrimonial?

0/ Non réponse{} | 1|_|

1/ marié{} 2/ célibataire{} 3/ veuf{}

4/ divorcé{} 5/ autre{}

6/Si vous êtes marié combien de femmes avez-vous?

n non réponse | 1|_|_|

7/Combien d'enfants avez-vous?

n non réponse | 1|_|_|

8/Sont-ils tous à votre charge?

0/ Non réponse{} | 1|_|

1/ oui{} 2/ non{}

9/Autres personnes à votre charge?

n non réponse | 1|_|_|

10/Quelle est votre profession principale?

0/ Non réponse{} | 1|_|_|

1/ agriculteur{} 2/ éleveur{} 3/ salmoyfoncpu{}

4/ salsuprioncpb{} 5/ salmoyprivé{} 6/ salarsuppriv{}

7/ commerçant{} 8/ militaire{} 9/ paramilitaire{}

10/ artisan{} 11/ autre{}

11/Votre profession principale nécessite-t-elle la participation ou l'association de vos enfants?

0/ Non réponse{} | 1|_|

1/ oui{} 2/ non{}

12/Autres activités professionnelles?

0/ Non réponse{} | 1|_ |

1/ agriculture{} 2/ élevage{} 3/ jardinage{} |

4/ artisanat{} 5/ commerce{} 6/ autre{} |

13/Si vous avez une activité secondaire nécessite-t-elle la participation ou l'association de vos enfants?

0/ Non réponse{} | 1|_ |

1/ oui{} 2/ non{} |

14/Avez vous été à l'école?

0/ Non réponse{} | 1|_ |

1/ oui{} 2/ non{} |

15/Si oui jusqu'à quel niveau?

0/ Non réponse{} | 1|_ |

1/ 1° degré{} 2/ 2nd degré{} 3/ 3° degré{} |

4/ autre{} |

16/Si vous n'avez pas été à l'école avez-vous été alphabétisé dans une des langues nationales?

0/ Non réponse{} | 1|_ |

1/ oui{} 2/ non{} |

17/Combien d'enfants avez-vous qui sont ou ont été scolarisés?

n non réponse | 1|_ |

18/Parmi vos enfants scolarisés combien y-a-t-il de filles?

n non réponse | 1|_ |

19/Où scolarisez-vous vos enfants?

0/ Non réponse{} | 1|_ | 2|_ | 3|_ | 4|_ |

1/ quartier/village{} 2/ quartier voisin{} 3/ autre{} |

20/Depuis combien de temps scolarisez-vous vos enfants?

0/ Non réponse{} | 1|_ |

1/ un-deux ans{} 2/ trois-quatre{} 3/ cinq-six ans{} |

4/ +six ans{} |

21/Aviez-vous des enfants qui n'ont jamais été à l'école?

0/ Non réponse{} | 1|_ |

1/ oui{} 2/ non{} |

22/Si oui combien sont-ils?

n non réponse | 1|_ |

23/Combien y'a-t-il de filles parmi vos enfants non scolarisés?

n non réponse | 1|_ |

24/Pourquoi n'ont-ils pas été à l'école?

0/ Non réponse{} | 1|_ | 2|_ | 3|_ | 4|_ | 5|_ |

1/ écoles vici{} 2/ probfinance{} 3/ pas de place{} |

4/ pas d'école{} 5/ autre{} |

25/Payez-vous la scolarité de (ou certains) vos enfants ?

0/ Non réponse{} | 1|_ |

1/ oui{} 2/ non{} |

26/Combien dépensez-vous pour la scolarité de vos enfants?

27/Combien dépensez-vous pour les fournitures scolaires?

n non réponse | 1|_|_|_|_|_|

28/Connaissez-vous le maître de chacun de vos enfants scolarisés?

0/ Non réponse{} | 1|_|

1/ oui{} 2/ non{} |

29/Combien de fois en moyenne avez-vous rencontré chacun d'eux?

n non réponse | 1|_|_|

30/Assistez-vous aux réunions des parents d'élèves?

0/ Non réponse{} | 1|_|

1/ oui{} 2/ non{} |

31/Si oui de quoi discutez-vous à ces genres de réunions?

0/ Non réponse{} | 1|_| 2|_| 3|_| 4|_| 5|_|

1/ construccol{} 2/ cotisationpe{} 3/ sensnecécolé{} |

4/ suivi scoenf{} 5/ autre{} |

32/Quelles critiques faites vous de l'école aujourd'hui en tant que parents d'élèves?

0/ Non réponse{} | 1|_|_| 2|_|_| 3|_|_| 4|_|_| 5|_|_|

1/ bonneappréco{} 2/ insuccèsécol{} 3/ écoleinadapt{} |

4/ écolesmval{} 5/ écol=dépense{} 6/ ensgntdévalu{} |

7/ ensgntbon{} 8/ ensgntmauvais{} 9/ pléthore{} |

10/ autre{} |

QUESTIONNAIRE ENSEIGNANT

NOM DE L'ENQUETEUR
DATE DE L'INTERVIEW

Cochez entre les crochets la ou les réponses qui vous convient, puis reportez le ou les codes correspondant dans les peignes de codification situés à droite
Pour les questions ouvertes portez directement la valeur dans les peignes

1/AGE

n non réponse |

1|_|_|

2/SEXE

Non réponse |

1|_|

1/ masculin | 2/ féminin |

3/ETHNIE

Non réponse |

1|_|_|

1/ mossi | 2/ peul | 3/ dioula |
4/ gourounsi | 5/ bwaba | 6/ degari |
7/ samo | 8/ marka | 9/ bissa |
10/ sonrai | 11/ rimaibé | 12/ senoufo |
13/ gourmantché | 14/ autre |

4/RELIGION

Non réponse |

1|_|

1/ ISLAM | 2/ CHRETIEN | 3/ ANIMISME |

4/ AUTRE |

5/ETAT MATRIMONIAL

Non réponse |

1|_|

1/ MARIÉ | 2/ CELIBATAIRE | 3/ VEUF |

4/ AUTRE |

6/Quel est votre niveau d'instruction

Non réponse |

1|_|

1/ 1^{er} degré | 2/ 2nd degré | 3/ 3^e degré |
4/ autre |

7/Que(s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s)?

Non réponse |

1|_| 2|_|

1/ CEPE | 2/ BEPC | 3/ BAC |

4/ AUTRE |

8/Avez-vous un diplôme professionnel?

Non réponse |

1|_|

1/ oui | 2/ non |

9/Si oui le ou lesquels?

Non réponse |

1|_|

1/ monitorat | 2/ Instadjt | 3/ Instjt |

4/ direcole |

10/Depuis combien de temps enseignez-vous?

n non réponse |

1|_|_|

11/Depuis le temps que vous enseignez avez-vous eu d'autre stage de recyclage ou de formation?

O/ Non réponse} | 1|_ |
1/ oui} 2/ non}

12/Si oui citez quelques stages que vous avez faits?

O/ Non réponse} | 1|_ | 2|_ |
1/ lire auburd} 2/ meth de calc} 3/ stage pedago}
4/ recycl} 5/ autre}

13/Combien d'heures d'enseignement dispensez-vous par semaine?

n non réponse | 1|_ |_ |

14/Combien de matières enseignez-vous?

n non réponse | 1|_ |_ |

15/Combien de classes tenez-vous?

n non réponse | 1|_ |

16/Combien d'élèves vous avez dans votre classe?(s'il s'agit de cours jumelés donnez le décompte par cours)

n non réponse | 1|_ |_ |_ |

17/Combien de filles sont inscrites dans votre classe?

n non réponse | 1|_ |_ |

18/Comment appréciez-vous le niveau de votre classe?

n Non réponse | 1|_ |
1/ bons} 2/ assez bon} 3/ passable}
4/ autre}

19/Selon vous qu'est ce qui explique un tel niveau de votre classe?

O/ Non réponse} | 1|_ | 2|_ |
1/ les élèves} 2/ enseignant} 3/ parents}
4/ manquentr}

20/Disposez-vous du matériel pédagogique dont vous avez besoin pour la formation des élèves?

O/ Non réponse} | 1|_ |
1/ oui} 2/ non}

21/Si oui lesquels?

O/ Non réponse} | 1|_ | 2|_ | 3|_ | 4|_ |
1/ liv lecture} 2/ hist-géo} 3/ grammaire}
4/ science nat} 5/ calcul} 6/ autre}

22/Si non donnez les raisons qui font que vous ne possédez pas de matériel pédagogique?

O/ Non réponse} | 1|_ |
1/ financier} 2/ Etat} 3/ autre}

23/Comment les élèves sont-ils recrutés dans votre école?

O/ Non réponse} | 1|_ |
1/ prts aménef} 2/ Instprtàprt} 3/ Inst accpgné}
4/ autre}

24/Quel est le mode de recrutement dans votre école

O/ Non réponse} | 1|_ |
1/ annuel} 2/ biennal} 3/ autre}

25/ Les élèves sont-ils fréquents au cours ?

0/ Non réponse} | 1|__|
1/ oui} 2/ non}

26/ Quels sont les taux d'absences de ces trois derniers mois ?
n non réponse | 1|__|

27/ Si les taux d'absences dépassent 10% donnez-nous quelques raisons de ces absences?
0/ Non réponse} | 1|__| 2|__|
1/ enviro physiq} 2/ éloignmtecol} 3/ manq nourr}
4/ mvsevittepart} 5/ mvsevitelv} 6/ autre}

28/ Y-at-il eu des abandons dans votre classe au cours de cette année scolaire?
0/ Non réponse} | 1|__|
1/ oui} 2/ non}

29/ Si oui combien ?
n non réponse | 1|__|

30/ Pouvez-vous nous donner les cause de ces abandons ?
0/ Non réponse} | 1|__|
1/ parents} 2/ financier} 3/ maladie}
4/ autre}

31/ Selon vous quelles sont les causes principales d'abandon ces deux dernières années?
0/ Non réponse} | 1|__|
1/ ENSEIGNANT} 2/ PARENTS} 3/ NATURE}

32/ Cette année avez-vous plus d'inscrits ou moins dans votre classe?
0/ Non réponse} | 1|__|
1/ OUI} 2/ NON}

33/ Si vous avez moins d'inscrits dans votre classe cette année à votre avis qu'est ce qui peut expliquer cela?
0/ Non réponse} | 1|__|
1/ PARENTS} 2/ INSUCECOL} 3/ DESINTECOL}
4/ AUTRE}

34/ Que pensez-vous de l'enseignement et de vos conditions actuelles de travail? faites quelques remarques et quelques suggestions si vous en avez?

3 Méthodes d'estimations et de calcul des indicateurs scolaires et démographiques

Equation de base de modèle

Admissions nouvelles

Les admissions nouvelles dépendent du taux d'admission et du nombre d'enfants qui parviennent à l'âge d'admission. On peut donc écrire

$$A_t = a_t N_t$$

où A_t est le nombre d'admissions nouvelles de l'année t

a_t est le taux d'admission de l'année t

et N_t le nombre d'enfants parvenant à l'âge d'admission au cours de l'année t .

Dans certains pays, cependant, beaucoup d'enfants ne sont pas admis à l'école au moment où ils atteignent l'âge officiel d'admission. Ce phénomène des admissions tardives peut s'analyser de la façon suivante. Si les entrées tardives sont constituées par les enfants qui dépassent de 1 à x années l'âge officiel, les admissions nouvelles sont composées de $(x+1)$ cohortes d'enfants, ceux qui ont l'âge officiel et ceux qui ont de 1 à x années de plus. Les admissions nouvelles dès lors sont égales à

$$A_t = a_t^0 N_t^0 + a_t^1 N_t^1 + a_t^2 N_t^2 + \dots + a_t^x N_t^x$$

où $a_t^0, a_t^1, a_t^2, \dots, a_t^x$ sont les taux d'admission des enfants entrant à l'école l'année t avec 0 à x années de retard et $N_t^0, N_t^1, N_t^2, \dots, N_t^x$ le nombre des enfants qui ont de 0 à x années de plus que l'âge officiel d'admission, le taux apparent d'admission a_t est égal à

$$a_t = \frac{A_t}{N_t^0} = a_t^0 + a_t^1 \frac{N_t^1}{N_t^0} + a_t^2 \frac{N_t^2}{N_t^0} + \dots + a_t^x \frac{N_t^x}{N_t^0}$$

Notons qu'à un moment donné a_t peut dépasser 100 p. cent précisément à cause des entrées tardives. Mais au fur et à mesure que les admissions à l'âge officiel s'accroissent, les entrées tardives se résorberont dans le futur. Considérons en effet les admissions nouvelles au cours des années $t, t+1, \dots, t+x$. On peut les représenter de la façon suivante.

Années	Enfants admis à l'âge officiel	Enfants admis avec 1 année de retard	...	Enfants admis avec x années de retard	Admissions totales
t	$a_t^0 N_t^0$	$a_t^1 N_t^1$...	$a_t^x N_t^x$	A_t
$t+1$	$a_{t+1}^0 N_{t+1}^0$	$a_{t+1}^1 N_{t+1}^1$...	$a_{t+1}^x N_{t+1}^x$	A_{t+1}
...
$t+x$	$a_{t+x}^0 N_{t+x}^0$	$a_{t+x}^1 N_{t+x}^1$...	$a_{t+x}^x N_{t+x}^x$	A_{t+x}

On voit tout de suite que $N_t^0, N_{t+1}^1, N_{t+x}^x$ sont des enfants qui appartiennent à la même cohorte. Il en résulte que si le taux apparent

$$a_t = \frac{A_t}{N_t^0} = a_t^0 + a_t^1 \frac{N_t^1}{N_t^0} + \dots + a_t^x \frac{N_t^x}{N_t^0}$$

peut dépasser 100 p. cent, par contre $a_t^0 + a_{t+1}^1 + \dots + a_{t+x}^x$ est au maximum égal à 100 p. cent. Ces taux en effet se rapportent à la même cohorte d'enfants et bien sûr les admissions successives de cette cohorte ne peuvent dépasser les effectifs de la cohorte elle-même. En d'autres termes, au fur et à mesure que la proportion des enfants admis à l'âge officiel a_t^0 s'accroît, les taux $a_{t+1}^1, a_{t+2}^2, \dots, a_{t+x}^x$ auront tendance à diminuer. Cela veut dire qu'avec le développement de l'enseignement, le taux apparent d'admission peut temporairement dépasser 100 p. cent mais à long terme, avec la concentration de plus en plus grande des admissions autour de l'âge officiel, le taux apparent d'admission va décroître et atteindre 100 p. cent. La courbe des admissions nouvelles va alors rejoindre la courbe des enfants atteignant l'âge officiel.

Si le nombre des enfants atteignant l'âge officiel d'admission est constant, et si on néglige la mortalité qui est relativement faible pour ce groupe d'âge,

$$N_t^0 = N_t^1 = N_t^2 = \dots = N_t^x$$

et

$$a_t = a_t^0 + a_t^1 + a_t^2 + \dots + a_t^x.$$

Si le nombre des enfants atteignant l'âge officiel d'admission croît à un taux constant α , et toujours en négligeant la mortalité, on voit que

$$N_t^0 = (1+\alpha)N_{t-1}^0 = (1+\alpha)^2 N_{t-2}^0 = \dots = (1+\alpha)^x N_{t-x}^0.$$

Il en résulte que

$$a_t = a_t^0 + \frac{a_t^1}{1+\alpha} + \frac{a_t^2}{(1+\alpha)^2} + \dots + \frac{a_t^x}{(1+\alpha)^x}.$$

364

Equation 1

$$A_t = a_t N_t$$

avec

$$a_t = a_t^0 + a_t^1 + \dots + a_t^n \text{ si } N_t \text{ est constant}$$

$$a_t = a_t^0 + \frac{a_t^1}{(1+\alpha)} + \dots + \frac{a_t^n}{(1+\alpha)^n} \text{ si } N_t \text{ croît à un taux constant } \alpha$$

$$a_t = a_t^0 + a_t^1 \frac{N_t^1}{N_t^0} + a_t^2 \frac{N_t^2}{N_t^0} + \dots + a_t^n \frac{N_t^n}{N_t^0} \text{ dans le cas général}$$

Effectif total de l'enseignement primaire

Si la durée officielle de l'enseignement primaire est de y années et si le nombre maximum de redoublement toléré est z , l'effectif total de l'enseignement primaire à l'année t est égal aux admissions nouvelles de l'année t plus ce qui reste des n cohortes d'enfants ($n=y+z-1$) qui ont été admis au cours des n années précédentes. Si on appelle taux de rétention la proportion b_1, b_2, \dots, b_n des enfants qui restent dans le système une année, deux années... n années après leur admission à l'école, l'effectif total de l'enseignement primaire à l'année t est égal à

$$E_t = A_t + b_1 A_{t-1} + b_2 A_{t-2} + \dots + b_n A_{t-n}$$

où E_t est l'effectif total;

b_1, b_2, \dots, b_n les taux de rétention 1, 2, ... n années après l'admission;

et $A_t, A_{t-1}, \dots, A_{t-n}$ les admissions nouvelles des années $t, t-1, \dots, t-n$.

Si on veut rapporter E_t à A_t , on a

$$B_t = \frac{E_t}{A_t} = 1 + b_1 \frac{A_{t-1}}{A_t} + b_2 \frac{A_{t-2}}{A_t} + \dots + b_n \frac{A_{t-n}}{A_t}$$

On voit que B_t dépend des taux $1, b_1, b_2, \dots, b_n$ mais il dépend aussi de la croissance des admissions dans le passé.

1. Taux de rétention et durée moyenne de la scolarité

Si on suit une cohorte A_t de l'année t , première année où ils sont admis dans le système jusqu'à l'année $t+n$, dernière année où certains membres de cette cohorte restent encore dans le système, on constate que l'évolution de cette cohorte est la suivante:

Année	Membre de la cohorte restant encore dans le système
t	A_t
$t+1$	$b_1 A_t$
$t+2$	$b_2 A_t$
...	...
$t+n$	$b_n A_t$

Le nombre total d'années/élèves fourni à la cohorte A_t est donc $(1+b_1+b_2+\dots+b_n)A_t$, et la durée moyenne de la scolarité de chacun des membres de la cohorte est:

$$L_t = 1 + b_1 + b_2 + \dots + b_n$$

Or nous savons que

$$B_t = \frac{E_t}{A_t} = 1 + b_1 \frac{A_{t-1}}{A_t} + b_2 \frac{A_{t-2}}{A_t} + \dots + b_n \frac{A_{t-n}}{A_t}$$

Si les admissions sont constantes $A_t = A_{t-1} = A_{t-2} = A_{t-n}$ et B_t est égal à L_t .

Dans le cas général cependant, B_t dépend à la fois de L_t , durée moyenne de la scolarité et de la croissance des admissions dans le passé.

Posons $B_t = H_t L_t$,

H_t est alors égal à

$$H_t = \frac{b_0 + b_1 \frac{A_{t-1}}{A_t} + b_2 \frac{A_{t-2}}{A_t} + \dots + b_n \frac{A_{t-n}}{A_t}}{b_0 + b_1 + b_2 + \dots + b_n}$$

Equation 2

$$E_t = H_t L_t A_t$$

avec

$$L_t = 1 + b_1 + b_2 + \dots + b_n$$

et $H_t = 1$ si les admissions sont constantes

$$H_t = \frac{1 + \frac{b_1}{1+\beta} + \frac{b_2}{(1+\beta)^2} + \dots + \frac{b_n}{(1+\beta)^n}}{1 + b_1 + b_2 + \dots + b_n}$$

si les admissions croissent au taux constant β

$$H_t = \frac{1 + b_1 \frac{A_{t-1}}{A_t} + b_2 \frac{A_{t-2}}{A_t} + \dots + b_n \frac{A_{t-n}}{A_t}}{1 + b_1 + b_2 + \dots + b_n} \text{ dans le cas général.}$$

On voit que H_t est inférieur à 1 si les admissions ont été croissantes dans le passé $A_t > A_{t-1} > A_{t-2}$;

H_t est égal à 1 si les admissions sont constantes;

H_t enfin est supérieur à 1 si les admissions sont décroissantes.

Il est utile d'isoler L_t et H_t . L_t , en effet, est égal à la durée moyenne des études et est uniquement fonction des taux de rétention. Une modification des taux de rétention se répercute donc directement sur L_t et la comparaison de L_t entre deux années différentes permet de mesurer l'évolution des taux de rétention entre ces deux années. H_t , par contre, dépend de la croissance des admissions dans le passé.

2. Effectifs par niveau de classe

Lorsque la formule d'encadrement prévoit des maîtres de catégories différentes selon le niveau de classe ou lorsque les effectifs moyens par classe varient selon le niveau de classe, il peut être nécessaire d'estimer séparément les effectifs pour chaque niveau de classe.

Si le nombre maximum de redoublements tolérés au cours de la scolarité est de deux, les effectifs d'une classe sont composés des enfants de trois cohortes, ceux qui n'ont jamais redoublé, ceux qui ont redoublé une fois et ceux qui ont redoublé deux fois. Les effectifs des différentes classes au cours de l'année t peuvent être schématisés de la façon suivante :

Année d'admission	Classe 1	Classe 2	Classe 3	...	Classe y
t	$b_0^1 A_t$				
$t-1$	$b_1^1 A_{t-1}$	$b_0^2 A_{t-1}$			
$t-2$	$b_2^1 A_{t-2}$	$b_1^2 A_{t-2}$	$b_0^3 A_{t-2}$		
$t-3$		$b_2^2 A_{t-3}$	$b_1^3 A_{t-3}$...	
$t-4$			$b_2^3 A_{t-4}$...	
...				...	
$t-(y-1)$					$b_0^y A_{t-(y-1)}$
$t-y$					$b_1^y A_{t-y}$
$t-(y+1)$					$b_2^y A_{t-(y+1)}$

On voit tout de suite que $b_0^1, b_0^2, b_0^3, \dots, b_0^y$ sont les proportions d'une cohorte qui parvient dans les classes 1, 2, 3, ..., y sans avoir jamais redoublé, que $b_1^1, b_1^2, b_1^3, \dots, b_1^y$ sont les proportions d'une cohorte qui parvient dans les classes 1, 2, 3, ..., y en ayant redoublé une fois au cours de leur scolarité et

que $b_2^1, b_2^2, b_2^3, \dots, b_2^y$ sont les proportions d'une cohorte qui parvient dans les classes 1, 2, 3, ..., y en ayant redoublé deux fois au cours de leur scolarité.

Les effectifs totaux d'une classe, la classe y par exemple, sont égaux à

$$E_t^y = b_0^y A_{t-(y-1)} + b_1^y A_{t-y} + b_2^y A_{t-(y+1)}$$

Comme pour les effectifs totaux, on peut rapporter les effectifs d'une classe aux admissions nouvelles de l'année t . On a alors

$$B_t^y = \frac{E_t^y}{A_t} = b_0^y \frac{A_{t-(y-1)}}{A_t} + b_1^y \frac{A_{t-y}}{A_t} + b_2^y \frac{A_{t-(y+1)}}{A_t}$$

B_t^y dépend de b_0^y , de b_1^y et de b_2^y mais il dépend aussi de la croissance des admissions dans le passé.

Si on suit une cohorte admise dans le système lors de l'année t et qu'on essaye de voir les membres de cette cohorte qui parviennent à la classe y , on voit qu'une proportion b_0^y se trouve dans la classe y l'année $t + (y-1)$, une proportion b_1^y l'année $t + y$ et une proportion b_2^y l'année $t + (y+1)$. La durée moyenne passée par un membre de la cohorte dans la classe y est donc

$$L_t^y = b_0^y + b_1^y + b_2^y$$

Comme précédemment, pour les effectifs totaux, on peut poser

$$H_t^y = \frac{B_t^y}{L_t^y} = \frac{b_0^y \frac{A_{t-(y-1)}}{A_t} + b_1^y \frac{A_{t-y}}{A_t} + b_2^y \frac{A_{t-(y+1)}}{A_t}}{b_0^y + b_1^y + b_2^y}$$

Alors que L_t^y dépend uniquement des taux de rétention, H_t^y dépend aussi de la croissance des admissions dans le passé.

Equation 2 bis

$$E_t^y = H_t^y L_t^y A_t$$

avec $L_t^y = b_0^y + b_1^y + b_2^y$ si le nombre maximum de redoublements tolérés est de deux

et $H_t^y = 1$ si les admissions sont constantes

$$H_t^y = \frac{b_0^y}{(1+\beta)^{y-1}} + \frac{b_1^y}{(1+\beta)^y} + \frac{b_2^y}{(1+\beta)^{y+1}}$$

si les admissions croissent au taux constant β .

$$\text{et } H_t^y = \frac{b_0^y \frac{A_{t-(y-1)}}{A_t} + b_1^y \frac{A_{t-y}}{A_t} + b_2^y \frac{A_{t-(y+1)}}{A_t}}{b_0^y + b_1^y + b_2^y}$$

dans le cas général.

NGB

Coût en capital de l'enseignement primaire

S'il y a trois types de construction, les types A, B et C et que, pendant l'année t , le coût moyen de construction de chacun de ces types de classes est v_t^A, v_t^B, v_t^C et que leur proportion est q_t^A, q_t^B, q_t^C , le coût total en capital V_t est égal à

$$V_t = (v_t^A q_t^A + v_t^B q_t^B + v_t^C q_t^C) \Delta K_t$$

Equation 8

$$V_t = (v_t^A q_t^A + v_t^B q_t^B + v_t^C q_t^C) \Delta K_t$$

où v_t^A, v_t^B, v_t^C sont les coûts moyens de construction des classes de type A, B et C

et q_t^A, q_t^B, q_t^C la proportion de ces classes à construire.

Coûts courants de la formation des maîtres

Comme pour les coûts courants de l'enseignement primaire, dans le coût total de la formation des maîtres P_t , nous distinguerons le coût salarial W_t et le coût matériel U_t .

$$P_t = W_t + U_t$$

ou si on veut distinguer le coût de formation des maîtres de catégorie F et de catégorie G

$$P_t = P_t^F + P_t^G$$

$$P_t^F = W_t^F + U_t^F$$

$$P_t^G = W_t^G + U_t^G$$

Considérons d'abord les coûts de formation des maîtres de catégorie F. Si le rapport professeur/élèves est d_t^F et le salaire moyen des professeurs w_t^F , on a

$$W_t^F = w_t^F d_t^F J_t^F$$

Si par ailleurs le coût matériel par élève de l'enseignement normal est u_t^F , on a

$$U_t^F = u_t^F J_t^F$$

Finalement, on a

$$P_t^F = W_t^F + U_t^F = (w_t^F d_t^F + u_t^F) J_t^F$$

De même

$$P_t^G = W_t^G + U_t^G = (w_t^G d_t^G + u_t^G) J_t^G$$

Equation 9

$$P_t = P_t^F + P_t^G$$

$$P_t^F = (w_t^F d_t^F + u_t^F) J_t^F$$

$$P_t^G = (w_t^G d_t^G + u_t^G) J_t^G$$

où w_t^F et w_t^G sont les salaires moyens des professeurs des centres de formation des maîtres de catégories F et G

d_t^F et d_t^G le rapport professeur/élèves moyen de ces centres

u_t^F et u_t^G le coût matériel unitaire de ces centres

et J_t^F et J_t^G les effectifs de ces centres.

Récapitulation des équations et des variables

Variables endogènes	Variables instrumentales	Variables exogènes
Equation 1: $A_t = a_t N_t$ A_t = admissions totales	a_t = taux d'admission	N_t = population à l'âge d'admission
Equation 2: $E_t = H_t L_t A_t$ E_t = effectif total H_t = coefficient dépendant de la variation des admissions nouvelles de l'année $t - n$ à l'année t	L_t = durée moyenne de l'enseignement primaire	
Equation 3: $F_t = f_t E_t$ $G_t = s_t E_t$ $T_t = F_t + G_t = l_t E_t$ F_t = maîtres de catégorie F G_t = maîtres de catégorie G T_t = nombre total de maîtres	f_t = rapport maître/élèves de catégorie F s_t = rapport maître/élèves de catégorie G l_t = rapport maître/élèves moyen	

106

Variables endogènes	Variables instrumentales	Variables exogènes
<p>Equation 4: $\Delta F_t = F_t(\delta_t^f + \beta_t + \lambda_t)$ $\Delta G_t = G_t(\delta_t^g + \beta_t + \lambda_t)$</p>		
<p>F_t = accroissement annuel du stock de maîtres F G_t = accroissement annuel du stock de maîtres G δ_t^f et δ_t^g taux dépendant de la variation de l'année t à $t+1$ de f_t, g_t, H_t et L_t</p>	<p>β_t = taux d'accroissement des admissions de t à $t+1$</p>	<p>λ_t = taux de déperdition des maîtres</p>
<p>Equation 5: $J_t^f = [J_1^f(1 + \delta_t^f + \beta_t)^2 + J_2^f(1 + \delta_t^f + \beta_t) + J_3^f] \Delta F_t$ dans l'hypothèse où la formation des maîtres de catégorie F dure trois ans</p>		
<p>J_1^f = effectifs des centres de formation des maîtres de catégorie F</p>	<p>J_1^f = proportion des élèves de la 1^{re} classe qui entre dans le corps enseignant 3 ans après J_2^f = proportion des élèves de la 2^e classe qui entre dans le corps enseignant 2 ans après J_3^f = proportion des élèves de la 3^e classe qui entre dans le corps enseignant l'année suivante</p>	
<p>Equation 6: $\Delta K_t = (v_t + \beta_t + \rho_t) k_t E_t$</p>		
<p>ΔK_t = nombre de classes nouvelles à construire v_t = taux dépendant de la variation de l'année t à l'année $t+1$ de k_t, L_t et H_t</p>	<p>k_t = rapport classe/élèves</p>	<p>ρ_t = proportion des classes à remplacer</p>
<p>Equation 7: $C_t = s_t^f \theta_t l_t E_t \left(1 + \frac{M_t}{S_t}\right)$</p>		
<p>C_t = coûts courants de l'enseignement-primaire</p>	<p>θ_t = coefficient dépendant de la structure par qualification des maîtres et de l'écart de leurs salaires moyens $\frac{M_t}{S_t}$ = proportion des dépenses de matériel par rapport aux dépenses salariales</p>	<p>s_t^f = salaire moyen des maîtres de la catégorie la plus qualifiée</p>

Variables endogènes	Variables instrumentales	Variables exogènes
<p>Equation 8: $V_t = (v_t^a q_t^a + v_t^b q_t^b + v_t^c q_t^c) \Delta K_t$</p>		
<p>V_t = coût en capital de l'enseignement primaire</p>		<p>v_t^a, v_t^b, v_t^c coûts moyens de construction des classes de type A, B et C q_t^a, q_t^b, q_t^c proportion de ces classes à construire</p>
<p>Equation 9: $P_t = (w_t^f d_t^f + w_t^g) J_t^f + (w_t^f d_t^g + w_t^g) J_t^g$</p>		
<p>P_t = Coût de la formation des maîtres</p>	<p>d_t^f et d_t^g rapport professeur/élèves des centres de formation des maîtres de catégories F et G</p>	<p>w_t^f et w_t^g salaire moyen des professeurs des centres de formation des maîtres de catégorie F et G w_t^f et w_t^g coût matériel unitaire de ces centres de formation.</p>

□□□

Estimation des taux de rétention

Si y est la durée officielle de la scolarité et x le nombre total de redoublements tolérés au cours de la scolarité, la répartition des élèves, selon le niveau de classe et le nombre total de redoublements au cours de la scolarité, peut être schématisée de la façon suivante.

Nombre total de redoublements au cours de la scolarité	Niveau de classe				
	Classe 1	Classe 2	Classe 3	...	Classe y
0	E_0^1	E_0^2	E_0^3	...	E_0^y
1	E_1^1	E_1^2	E_1^3	...	E_1^y
2	E_2^1	E_2^2	E_2^3	...	E_2^y
...
x	E_x^1	E_x^2	E_x^3	...	E_x^y

Si cette répartition a été établie pour l'année t , on voit que E_0^1 (élèves de la classe 1 ayant 0 redoublement) appartient à la cohorte A_t . De même, E_0^2 (élèves de la classe 2 ayant 0 redoublement) et E_1^1 (élèves de la classe 1 ayant 1 redoublement) appartiennent à la cohorte A_{t-1} . De même, E_0^3, E_1^2, E_2^1 appartiennent à la cohorte A_{t-2} et ainsi de suite.

On voit que E_0^1 constitue les membres de la cohorte A_t qui restent encore dans le système lors de l'année t , que $E_0^2 + E_1^1$ constituent les membres de la cohorte A_{t-1} et ainsi de suite.

Par définition même

$$b_0 = \frac{E_0^1}{A_t} = 1;$$

$$b_1 = \frac{E_0^2}{A_{t-1}} + \frac{E_1^1}{A_{t-1}};$$

$$b_2 = \frac{E_0^3}{A_{t-2}} + \frac{E_1^2}{A_{t-2}} + \frac{E_2^1}{A_{t-2}};$$

...

$$b_{x-2} = \frac{E_{x-2}^{y-2}}{A_{t-(x-2)}} + \frac{E_{x-1}^{y-1}}{A_{t-(x-2)}} + \frac{E_{x-2}^{y-2}}{A_{t-(x-2)}};$$

$$b_{x-1} = \frac{E_{x-1}^{y-1}}{A_{t-(x-1)}} + \frac{E_{x-1}^{y-1}}{A_{t-(x-1)}};$$

$$b_x = \frac{E_x^y}{A_{t-x}}.$$

On constate que $\frac{E_0^1}{A_t}, \frac{E_0^2}{A_{t-1}}, \frac{E_0^3}{A_{t-2}}, \dots, \frac{E_0^y}{A_{t-y+1}}$ sont la proportion des enfants admis au cours des années $t, t-1, t-2, \dots, t-y+1$ qui parviennent l'année t dans les classes 1, 2, 3, ..., y . C'est-à-dire avec 0 redoublement. Nous avons appelé précédemment ces proportions $b_0^1, b_0^2, b_0^3, \dots, b_0^y$.

De même, $\frac{E_1^1}{A_{t-1}}, \frac{E_1^2}{A_{t-2}}, \frac{E_1^3}{A_{t-3}}, \dots, \frac{E_1^y}{A_{t-y}}$ sont la proportion des enfants admis au cours des années $t-1, t-2, t-3, \dots, t-y$ qui parviennent l'année t dans les classes 1, 2, 3, ..., y , c'est-à-dire avec un redoublement. Convenons d'appeler ces proportions $b_1^1, b_1^2, b_1^3, \dots, b_1^y$.

Avec ces conventions l'expression des taux de rétention se simplifie.

$$b_0 = 1$$

$$b_1 = b_0^2 + b_1^1$$

$$b_2 = b_0^3 + b_1^2 + b_2^1$$

...

$$b_{x-2} = b_{x-2}^{y-2} + b_{x-1}^{y-1} + b_{x-2}^{y-2}$$

$$b_x = b_x^y$$

1 Voir supra p. 297.

COMMENT UTILISER LA FORMULE DITE DES INTERETS COMPOSES

$$P_{tn} = P_{to} (1 + i)^n ?$$

1. Formulation

Soit un pays ayant les caractéristiques suivantes :

Population totale en 1960 représentée par :

$$P_{1960}$$

Population totale en 1964 représentée par :

$$P_{1964}$$

Taux de croissance démographique représenté par

i exprimé en pour cent (par exemple, $i = 7\% = 0.07$).

[0.07 multiplié par 100 donne 7 ce qui signifie que le taux de croissance est de sept pour cent ou 7%.]

En 1961, cette population sera égale à la population de 1960 plus un certain supplément égal à l'accroissement de population entre 1960 et 1961.

On sait que le taux de croissance est i .

On peut dire que l'accroissement entre 1960 et 1961 est égal à un certain pourcentage (i) de la population de départ, soit de P_{1960} ; cet accroissement peut être exprimé par :

$$P_{1960} \times i$$

Donc,

En 1961, la population sera égale à :

$$P_{1961} = P_{1960} + P_{1960} \times i$$

ou :

$$P_{1961} = P_{1960} (1 + i)$$

En continuant de la même façon, on trouve pour 1962 :

$$P_{1962} = P_{1961} + P_{1961} \times i$$

.../...

Ainsi, entre 1960 et 1964, il y a 4 années de différence, aussi l'exposant de $(1 + i)$ est-il 4.

Si on pose : 1960 = t_0

1964 = t_n

l'expression : $P_{1964} = P_{1960} (1 + i)^4$

devient : $P_{t_n} = P_{t_0} (1 + i)^{t_n - t_0}$

ou :

$$P_{t_n} = P_{t_0} (1 + i)^n$$

Remarque :

1. Cette formule n'est pas uniquement employée dans le domaine démographique mais est d'un emploi très général pourvu qu'il s'agisse d'un ensemble qui s'accroît selon une progression géométrique. Ce peut être le cas des effectifs primaires, d'une "capitalisation" de l'intérêt, ...

2. Bien que l'exposant n exprimant le nombre de périodes de croissance ait été défini ci-dessus comme la différence en années entre deux années données et soit le plus souvent exprimé en années, il peut arriver que le nombre de périodes de croissance soit calculé non pas par période d'un an, mais par périodes plus courtes ou plus longues.

2. Table d'intérêts composés :

Le calcul de la valeur d'un des termes de la formule :

$$P_{t_n} = P_{t_0} (1 + i)^n$$

connaissant les autres, nécessite l'emploi d'une table de logarithmes.

$$\log P_{t_n} = \log P_{t_0} + n \log (1 + i)$$

Par exemple si l'on veut connaître i sachant que :

$$P_{t_0} = 2\ 000$$

$$P_{t_n} = 2\ 740$$

$$n = 5$$

.../...

on aura :

$$\log \frac{P_{tn}}{P_{to}} = n \log (1 + i)$$

$$\log (1,370) = 5 \log (1 + i)$$

$$\log (1 + i) = \frac{\log (1,370)}{5}$$

$$i = 0,065 = 6,5 \%$$

Toutefois, il existe des tables qui évitent l'emploi d'une table de logarithmes.

Ainsi, par exemple : "Les Nouvelles Tables financières" établies par un ordinateur électronique, par A. Malta, DUNOD, Paris, 1963.

"Tables économiques et financières", notions et usages, par G. Théry, DUNOD, Paris, 1968.

"Growth Rate Tables" par H.T. Burley Cambridge University Press, 1966.

Ces tables donnent généralement la valeur de $(1 + i)^n$.

Il a été donné ci-après, en annexe, pour n variant de 1 à 35 et pour des valeurs de i de 1 %, 2 %, 3 % ... jusqu'à 16 %, la valeur de $(1 + i)^n = u^n$.

Exemple :

Trouver la valeur de $(1 + i)^n$ quand $n = 6$ et $i = 7 \% = 0,07$.

Dans la colonne n , on trouve la ligne 6 ($n = 6$) ; sur la ligne 7 %, on trouve la colonne 7,00 ($i = 7 \% = 0,07$).

L'intersection de la ligne $n = 6$ avec la colonne $i = 7,00 \% (= 0,07)$ donne la valeur de $u^n = (1 + i)^n$:

$$(1 + 0,07)^6 = 1,50$$

3. Exemples d'utilisation

1) Dans un pays considéré, le nombre d'élèves inscrits dans les établissements d'enseignement primaire s'élève en 1970 à 200 000.

Sachant que le taux moyen d'accroissement annuel des effectifs primaires est de 4 % (ou 0.04), quel sera le nombre d'élèves inscrits dans les établissements d'enseignement primaire en 1975 ?

Dans ce cas, la formule :

$$P_{tn} = P_{to} (1 + i)^n$$

s'écrit :

$$P_{1975} = 200\ 000 (1 + 0.04)^5$$

car :

$$P_{to} = 200\ 000 \text{ (200 000 élèves en 1970)}$$

$$i = 4\ \% = 0.04$$

$$n = 5 \text{ (1975 - 1970)}$$

et :

$$P_{tn} = \text{effectifs en 1975, ce que l'on cherche.}$$

On cherche tout d'abord la valeur de $u^n = (1 + i)^n$, soit ici la valeur de $(1 + 0.04)^5$.

Dans la table, à l'intersection de la ligne $n = 5$ avec la colonne $i = 4\ \% (= 0.04)$, on trouve la valeur de :

$$(1 + 0.04)^5 = 1.22$$

D'où :

$$P_{1975} = 200\ 000 \times 1.22 = 244\ 000$$

ii) En 1971, il y a 50 000 élèves inscrits dans l'enseignement secondaire, on désire qu'en 1977 les effectifs soient de 75 000. Quel devra être le taux moyen d'accroissement annuel des effectifs de l'enseignement secondaire ?

Dans ce cas, on a :

$$P_{tn} = P_{1977} = 75\ 000$$

$$P_{to} = P_{1971} = 50\ 000$$

$$n = 1977 - 1971 = 6$$

i = taux moyen d'accroissement annuel, ce que l'on cherche

$$P_{tn} = P_{to} (1 + i)^n$$

s'écrit :

$$75\ 000 = 50\ 000 (1 + i)^6$$

$$\frac{75\ 000}{50\ 000} = 1.50 = (1 + i)^6$$

$$(1 + i)^6 = 1.50$$

Il faut trouver la valeur de i connaissant n et u^n . Dans la table, on se reporte à la ligne $n = 6$ de la colonne n et on regarde pour quelle colonne de i on trouve la valeur 1,50.

On trouve 1,50 à l'intersection de la ligne $n = 6$ avec la colonne $i = 7,00\%$ ($= 0,07$).

Le taux moyen d'accroissement annuel devra être de 7 % ($= 0,07$).

iii) En 1965, le nombre des maîtres de l'enseignement primaire était de 2 500 ; en 1970, le nombre de maîtres était de 3 350. Quel a été le taux moyen d'accroissement du nombre de maîtres dans l'enseignement primaire ?

La formule :

$$P_{tn} = P_{to} (1 + i)^n$$

s'écrit :

$$3\ 350 = 2\ 500 (1 + i)^5$$

avec :

$$P_{tn} = P_{1970} = 3\ 350$$

$$P_{to} = P_{1965} = 2\ 500$$

$$n = 1970 - 1965 = 5$$

i = taux moyen d'accroissement annuel, ce que l'on cherche.

.../...

$$(1 + i)^5 = \frac{3\ 350}{2\ 500} = 1.34$$

Il faut trouver la valeur de i pour $n = 5$ et $u^n = 1.34$.

Dans la table, on se reporte à la ligne $n = 5$ et on cherche sur cette ligne pour quelle colonne on trouve 1.34.

$$i = 6\% (0.06)$$

Le taux moyen d'accroissement annuel a été de 6 %.

iv) En 1971, les effectifs de l'enseignement technique s'élevaient à 30 000 ; avec un taux moyen d'accroissement annuel de 8 % (= 0.08), quand l'enseignement technique aura-t-il doublé ses effectifs ?

La formule :

$$P_{tn} = P_{to} (1 + i)^n$$

peut s'écrire :

$$\frac{P_{tn}}{P_{to}} = (1 + i)^n$$

dans ce cas :

$$\frac{P_{tn}}{P_{to}} = 2.00$$

$$i = 8\% = 0.08$$

d'où :

$$(1 + 0.08)^n = 2.00$$

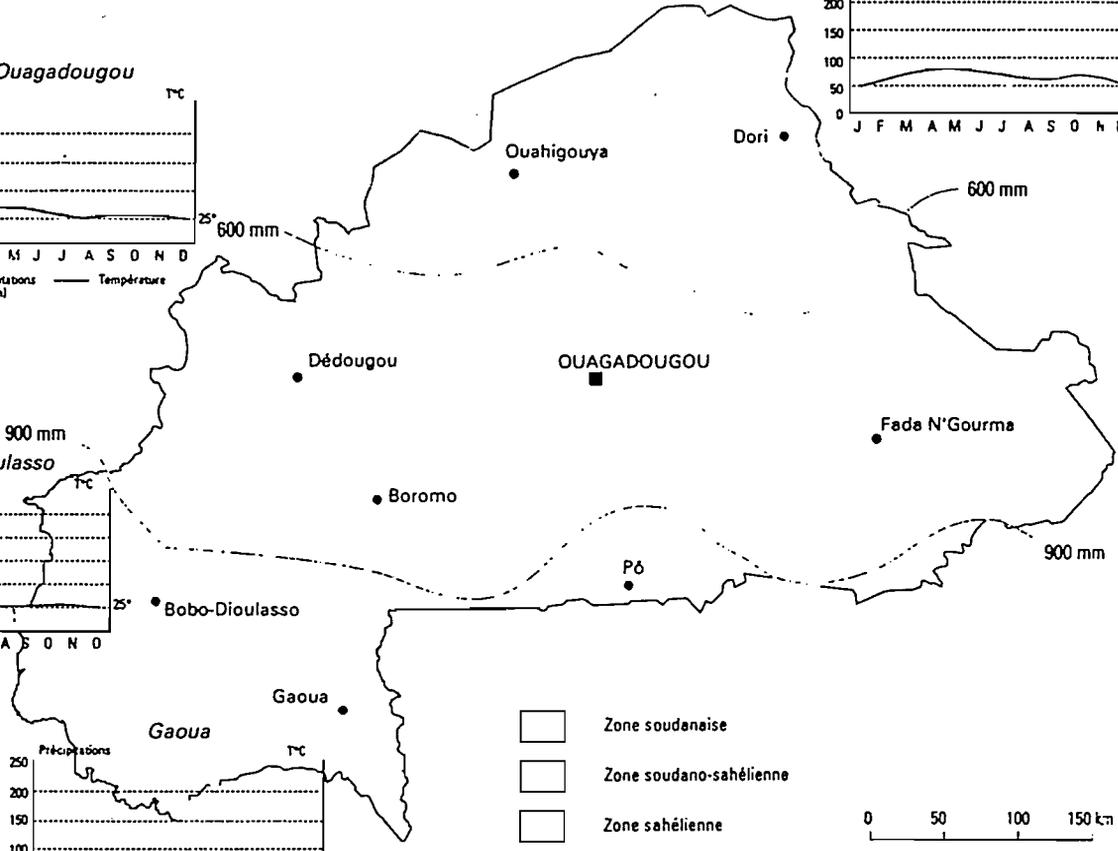
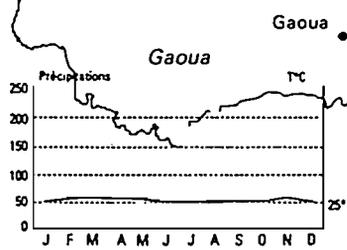
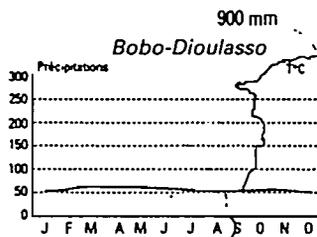
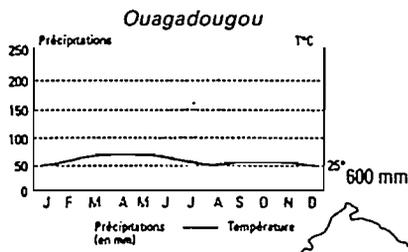
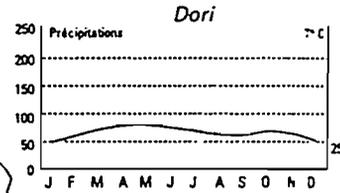
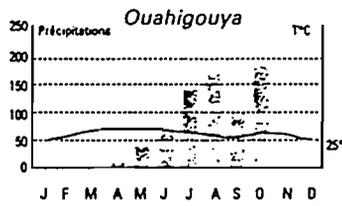
Il faut trouver la valeur de n pour $u^n = 2.00$ et $i = 8\%$.

Dans la table, on se reporte à la colonne 2.00 de la ligne $i = 8\%$, la valeur 2.00. On trouve cette valeur 2.00 à l'intersection de la ligne $n = 9$.

L'enseignement technique aura donc doublé ses effectifs en :

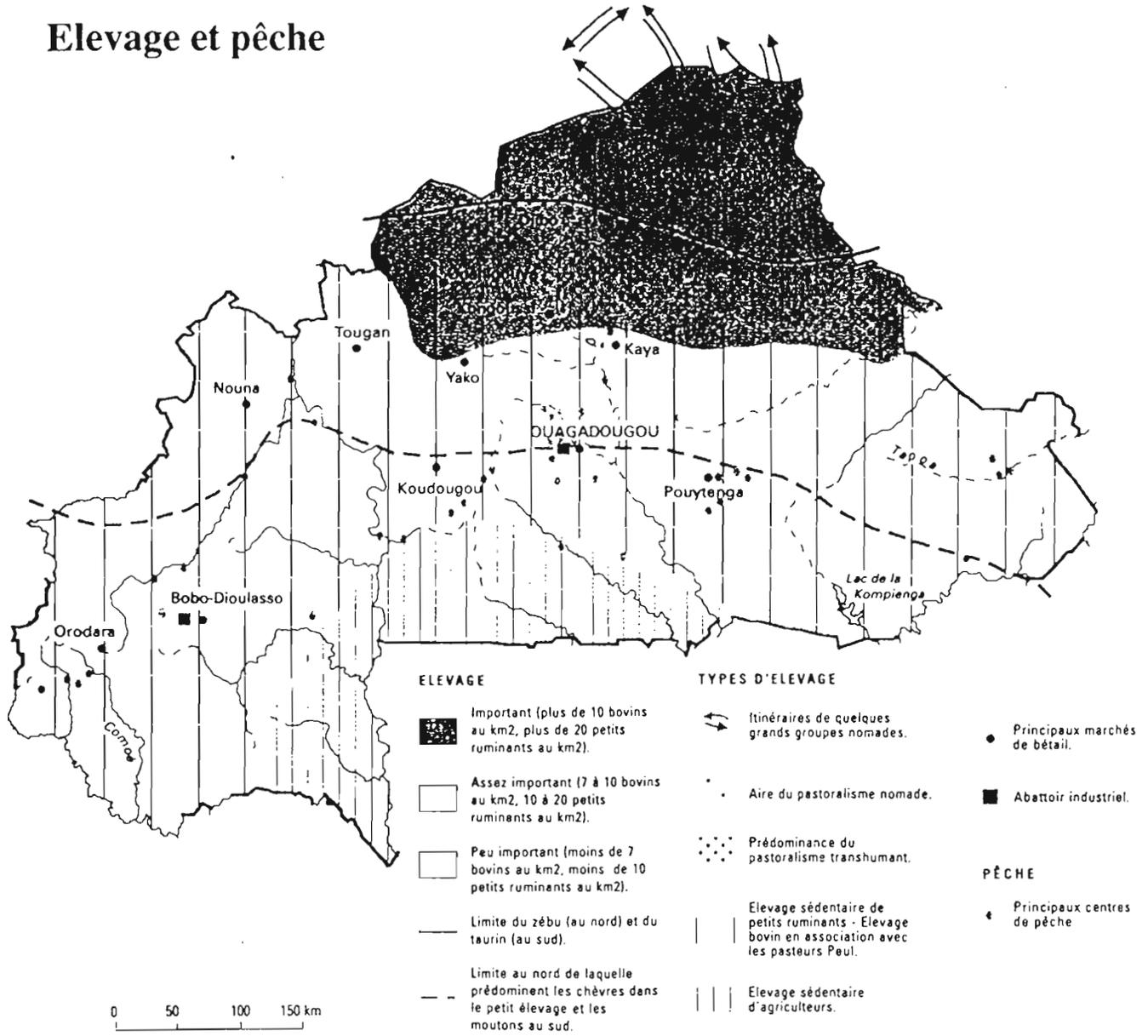
$$1971 + 9 = 1980.$$

Régions climatiques



- Zone soudanaise
- Zone soudano-sahélienne
- Zone sahélienne

Elevage et pêche



Bibliographie

A Ouvrages, Thèses et Mémoires

AVAKOV (R.M) et al.; 1978 : Le futur de l'éducation et l'éducation du futur, un séminaire de l'IIEP; UNESCO, Paris, 385 p.

BANQUE MONDIALE; 1989 : L'Afrique subsaharienne, de la crise à une croissance durable -étude de prospective à long terme; Banque mondiale, Washington, D.C, 346 p.

BAUDELLOT(C) et ESTABLET (R); 1987 : L'école est-elle rentable? P.U.F, Paris, 236 p.

BELLONCLE (G); 1984: la question éducative en Afrique Noire; Karthala, Paris, 271 p.

BENOIST (JR); 1987 : Eglise et pouvoir colonial au Soudan Français; éditions Karthala, Paris, 541 p.

BOTTI(M) et al.; 1977 : L'éducation de base dans les pays du Sahel; UNESCO, Hambourg, 134 p.

BOUCHE (D); 8 juin 1974 : L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique Occidentale de 1817 à 1920 - Mission civilisatrice ou formation d'une élite; Thèse de doctorat de l'université de Paris I, Tomes I et II, 947 p.

BOURDIEU (P) ET PASSERON (J.C); 1970 : La reproduction, élément pour une théorie du système d'enseignement; éditions de Minuit, Paris, 281 p.

BURKINA FASO; 1985/86 : L'école révolutionnaire Burkinabé, projet de réforme du CNR, Ouagadougou, 359 p.

CAPELLE(J); 1990 :L'éducation en Afrique noire, à la veille des Indépendances; Karthala - ACCT, Paris, 326 p.

CARRON (G) et al; 1981 :Disparités régionales dans le développement de l'éducation, diagnostic et politiques de réduction; UNESCO, Paris, 529 P.

CARRON (G) et al; 1982. : Cours intensif de formation sur la méthodologie de la carte scolaire; IIEP, Bujumbura, 199 p.

CARTRY (M); 1973 : LA notion de personne en Afrique Noire; doc. colloques internationaux CNRS, Paris.

CHASTELAND (J.C) et al; 1993 : Politiques de développement et croissance démographique rapide en Afrique; P.U.F, Paris, 314 p.

CHLEBOWSKA (K); 1990 : L'autre Tiers Monde, les femmes rurales face à l'analphabétisme; UNESCO, Paris, 165 p.

COOMBS (Ph. H); 1960 : La crise mondiale de l'éducation; PUF, Paris, 271p.

DAMIBA (A); 1978 : Les inégalités éducatives en Haute-Volta; doc de l'IIEP, Paris, 16 p.

DARDELIN (M. J); 1984 : L'avenir et le Destin , regards sur l'école occidentale dans la société Kanak; ORSTOM, Paris, 157 p.

DESCHAMPS (H) : Les institutions politiques en Afrique noire; P.U.F, collection que sais-je? n°549

DEWEY(J); 1975 : Démocratie et éducation, Armand Colin, Paris.

DIALLO (J); 1978 : Education traditionnelle et éducation scolaire chez les peul du Sud du département du Centre de Haute-Volta; mémoire de fin de stage , IPB, Ouagadougou, 48p.

DIARRA (I); 1990 : Le travail productif à l'école primaire :une analyse de l'expérience malienne, IIEP, Paris, 42 p.

DITGEN (A) et LAMY-FESTY(M); 1988 : Travaux pratiques d'analyse démographique; Masson, Paris, 223 p.

DOGBE (Y.E); 1979 : La crise de l'éducation; Editions Akpagnon, Lomé, 179 p.

DUMONT (R) et MAZOYER (M); 1969: Développement et socialisme; Seuil, Paris, 322p.

DURKHEIM (E); 1963 : L'éducation morale; P.U.F, Paris, 227 p.

ERNY (P); 1979 : L'enseignement dans les pays pauvres, modèles et propositions; l'Harmattan, Paris, 211 p.

ERNY (P); 1972 : L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique Noire, naissance et première enfance; éditions de l'Ecole, Paris, 360p.

ERNY (P); 1972 : L'enfant et son milieu en Afrique Noire -essais sur l'éducation traditionnelle; éditions Payot, Paris, 310 p.

GANI (L); 1993 : Population et Réforme éducative en Haïti : questions relatives au système éducatif in Educations, changements démographiques et développement; éditions de l'ORSTOM, Paris, pp.205-212

GDA; 1981: l'évaluation des effectifs de la population des pays africains, Tome II, Paris, 423 p.

GENDREAU (F); 1993 : La population de L'Afrique, manuel de démographie; Karthala- CEPED, Paris, 459 p.

GERARD (E); 1992 : L'école déclassée, une étude anthropo-sociologique de la scolarisation au Mali, cas des sociétés malinkés; Thèse de Doctorat nouveau régime, université Paul-Valéry -Montpellier III, 725 p.

GERARD (E); 1993 : La crise du système scolaire au Mali :un phénomène enrayé ou reconduit? in l'école du Sud; éditions ACCT- Didier Erudition, Aix en Provence, pp.67-80

GERARD (H) et WUNSCH (G); 1973 : Comprendre la Démographie, méthodes d'analyse et problèmes de population, collection Marabout, Veriers, 184 p.

- GRAIS (B); 1974: Méthodes statistiques; éditions Dunod, Paris, 381 p.
- GUTH (S); 1993 : "la barrière et le niveau" : l'exemple de l'Afrique francophone in Educations, changements démographiques et développement; éditions de l'ORSTOM, Paris, pp. 217-229
- HAÏDARA (B) et LEMAY (A); 1989 : problèmes actuels du développement de l'éducation en Afrique sub-saharienne; IIEP, Paris, 35 p.
- HALLAK (J); 1972 : Les principes de la planification de l'éducation, coûts globaux et coûts unitaires; UNESCO, 64 p.
- HALLAK (J); 1974 : A qui profite l'école? ; PUF, Paris, 261 p.
- HALLAK (J); 1990 : Investir dans l'avenir, définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement; UNESCO et l'Harmattan, Paris, 345 p.
- HALLAK (J); 1976 : La mise en place de politiques éducatives : rôle et méthodologie de la carte scolaire; coédition UNESCO/IIEP, 327 p.
- HALLAK (J); 1991 : L'éducation pour tous : grandes espérances ou faux espoirs? IIEP, Paris, 23 p.
- HASSENFORDER (J); 1992 : Chercheurs en éducation; INRP - L'Harmattan, Paris, 384 p.
- HENRY (L); 1984 : Démographie et Modèles; éditions de l'INED, Paris, 341 p.
- HERZ (B) et al; 1991 : Laisser les filles s'instruire, des solutions prometteuses au niveau du cycle primaire et du cycle secondaire; Banque mondiale, Washington, D.C, 105 p.
- HUGON (Ph); 1993 : Comment éduquer, former, employer la jeunesse en Afrique, in Politiques de développement et croissance démographique; P.U.F, Paris, pp.113-137.
- HUGON (Ph.);1981 : Le processus historique du développement des disparités régionales in les disparités régionales dans le développement de l'éducation; UNESCO, Paris, pp. 139-248
- IIEP; 1982 : Educational development in Africa, costing and financing; UNESCO, Paris, 304 p.
- ILLICH (I); 1979 : Une société sans école; Seuil, Paris, 219 p.
- INE; 1979: L'école voltaïque en question; Ouagadougou, 293 p. multigr.
- INED; 1970 : Population et l'enseignement -démographie et sciences humaines; P.U.F, Paris, 571 p.
- JEUNE Afrique; 1993 : Atlas du Burkina Faso; éditions J. A, Paris, 54 p
- KI-ZERBO (J); Mai 1990 : L'école africaine est piégée, in Sources (UNESCO) n°15.
- KI-ZERBO (J); 1990 : Eduquer ou périr, "on ne naît pas tout fait", UNICEF-L'Harmattan, Paris, 120 p.

KOHLER (J.M); 1990 : Formation de Base et Insertion des jeunes en milieu rural au Burkina Faso: mission du 10 oct. au 2 nov. 1990; ORSTOM, Paris, 46 p.

KOHLER (J.M); 1985 : L'école inégale, éléments pour une sociologie de l'éducation en Nouvelle Calédonie; ORSTOM, 212 p.

KOMPAORE (B); 1982 : Quelques causes psychologiques de l'échec scolaire à l'école primaire en Haute-Volta. université Lille III, sciences humaines, multigr.

KORGHO (A); 1982 : Diagnostic des enseignements primaire et secondaire voltaïques : 1973-83, mémoire de stage du BRED, Ouagadougou, 42 p.

KOUANDA (M); 1988 : Les problèmes de l'éducation au Burkina Faso -évaluation économique et perspective de développement; Thèse de doctorat de 3ème cycle, Université de Poitiers, 593 p.

LALLEZ (R); 1976 : L'innovation en Haute-Volta, éducation rurale et enseignement en Haute-Volta; les presses de l'UNESCO, Paris, 107 p.

LANDSHEERE DE (G); 1992 : Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation; P.U.F, Paris, 377 p.

LANDSHEERE DE (G & V); 1980 : Définir les objectifs de l'éducation; P.U.F, Paris, 3ème édition revue et augmentée, 294 p.

LANGE (M.F); 1991 : Cent cinquante de scolarisation au Togo, bilan et perspectives; URD, Lomé, 172 p.

LANGE (M.F); 1993 : Déscolarisation et crise scolaire au Togo in l'école du Sud; éditions ACCT- Didier Erudition, Aix en Provence, pp. 53-66

LANGE (M.F); 1988: Le phénomène de déscolarisation au Togo et ses conséquences; études togolaises de population, n°14, URD, Lomé, pp.152-165

LANGE (M.F); 1987 : Le refus de l'école :pouvoir d'une société civile bloquée, politique africaine, n°27, pp. 74-86

LANGE (M.F); 1991 : Systèmes scolaires et développement, discours et pratiques in Politique africaine, n° 43, pp. 105-121.

LE THANH KHOI, 1971 : L'enseignement en Afrique Tropicale; P.U.F, collection Tiers monde, Paris, 463 P.

LEVY (M.L); 1979 : comprendre les statistiques; seuil , Paris, 1979 201 p

LIVENAIS (P) et VAUGELADE (J); 1993 : Educations, changements démographiques et développement; éditions de l'ORSTOM, Paris, 237 p.

LOCOH (T); 1988 : Solidarités et survie des populations africaines, quel rôle pour la famille, l'Etat et les autres acteurs sociaux; in Politiques de développement et croissance démographique rapide en Afrique; P.U.F, Paris, pp. 215-221.

LOCOH (T); 1990 : Evolution de la famille et transition démographique en Afrique; in Revue internationale des sciences sociales, pp. 527-543

LOCOH (T); 1988: L'évolution de la famille en Afrique; in l'état de la démographie Africaine, UIESP, Liège pp. 45-66.

- LOVELL (C.H) et FATEMA (K); 1989: Le programme d'éducation primaire non formelle du BRAC au Bangladesh; UNICEF, New-York, 55 p.
- MAIGA (H.G); 1989 : La problématique de la scolarisation dans la province de l'Oudalan; mémoire de fin d'études du cycle supérieur de l'ENA, Ouagadougou, 83 p. multigr.
- MARTIN (J.Y); 1981 : Différenciation sociale et disparités régionales , le développement de l'éducation au Cameroun in Disparités régionales dans le développement de l'éducation; UNESCO, Paris, pp.27-135
- MARTIN (J.Y); 1993 : La double contrainte de l'enseignement primaire en Guinée; in l'école du Sud; éditions ACCT- Didier Erudition, Aix en Provence, pp. 43-52
- MEBAM; 1992 : Développement de l'éducation; Ouagadougou, 53 p. multigr
- MEN; 1974 : Réforme de l'éducation, dossier initial; Ouagadougou, 53 p. multigr.
- MINGAT(A); 1992 : Itinéraire de recherche en économie de l'éducation in Chercheurs en éducation; INRP- L'Harmattan, Paris, pp. 303-319
- MOUMOUNI (A) : L'éducation en Afrique, 2ème édition, Maspéro, Paris 1967, 399 p.
- NATIONS UNIES; 1957: Manuels sur les méthodes d'estimation de la population et de projections démographiques par sexe et par âge, New-York, 85 p.
- NORVEZ (A); 1977 : Le corps enseignant et l'évolution démographique, effectifs des enseignants du second degré et besoins futurs; P.U.F, Paris, 1 206 p.
- ONADJA (M.D); 1991 :approche pour un accroissement du taux de scolarisation dans la Tapoa; Mémoire de fin de cycle de l'ENA, Ouagadougou, 90p. multigr.
- OTAYEK (R); 1993 : Le radicalisme islamique au sud du Sahara, Da' wa, arabisation et critique de l'occident; Karthala-MSHA, Paris, 264 p.
- PIATIER (A); 1975 : Statistique, éléments d'analyse et applications, P.U.F, Paris, 347 p.
- PILON (M); 1993 : Scolarisation et stratégies familiales, possibilités d'analyse des données d'enquête démographiques, illustration auprès des Moba-Gurma; in Education, changements démographiques et développement; éditions de l'ORSTOM, Paris, pp. 79-92
- SANOUE (F); 1986 : Avant-propos pour une réforme de l'éducation au Burkina Faso, les intérêts des bureaucrates burkinabé dans l'école et sa réforme; université de Ouagadougou, 88p.
- SANOUE (F); 1986 : Education et développement, le mythe et la réalité: le point des débats théoriques et des données empiriques, université de Ouagadougou, 87 p.
- SAWADOGO (K.F); 1982 : Etude analytique des causes de l'échec scolaire à l'école élémentaire voltaïque; IPB, Ouagadougou, 69 p.
- SILVA (A); 1972 : L'école hors de l'école, l'éducation des masses, éditions du CERF, Paris, 111 p

- SOUALI (M). 1981 : Question de l'enseignement au Maroc, Editions Marocaines et Internationales, Rabat, 1981,460 p.
- SOULIER DE (F.); 1981 : Education et scolarisation en Haute-Volta, accès des filles et des femmes à l'instruction scolaire depuis les indépendances; Ouagadougou, 78 p. multigr.
- TA NGOC CHAU. 1972 : Croissance démographique et coûts de l'enseignement dans les pays en voie de développement; UNESCO, Paris, 319 p.
- TABAH (L); 1991 : Dix problèmes de population perspective. Hommage à Jean Bourgeois-Pichat et à Alfred Sauvy in les Dossiers du CEPED n°16, Paris, mai, 31p.
- TASSI (Ph); 1989 : Méthodes statistiques, éditions Economica, Paris, 474 p.
- UNESCO; 1990 : Education de base et alphabétisation, indicateurs statistiques dans le monde, Paris, 61 p.
- UNESCO; 1990 : L'action mondiale pour l'éducation, Paris, 55 p.
- UNESCO; 1991 : sixième conférence des ministères chargés de la planification économique des Etats membres Afrique, document d'analyse statistique; Dakar, 8-11 juillet 1991, 75p.
- UNESCO; 1980 : Stastical analysis of demographic and education data for projecting school enrolment in countries in the pacific region, éditions de l' UNESCO, Paris, 68 p.
- UNESCO; 1989 : Trends and projections of enrolment by level of education and by age, 1960-2025 (as assessed in 1989), Paris, 132 p.
- UNESCO; 1992 : Les dépenses dans le monde: évolution passée et perspective à moyen terme, éditions de l'UNESCO, Paris, 103 p.
- UNICEF; 1992 : La situation des enfants dans le monde 1993, New-York, 92 p.
- VAUGRANTE (C); 1962 : How to estimate, calculate, verify, utilize, numerical data in Education? UNESCO, Dakar, 78 p.
- YARO (Y); 1993 : La répartition des infrastructures et les mouvements des jeunes ruraux vers les villes au Burkina Faso; in Education, changements démographiques et développement; éditions de l'ORSTOM, Paris, pp. 119-125
- YARO (Y); 1993 : L'introduction des langues nationales dans l'enseignement au Burkina Faso; in l'Ecole du Sud, éditions ACCT- Didier Erudition, Aix en Provence, pp. 81-86
- YARO (Y); 1991: Les disparités Géo-culturelles de l'enseignement primaire au Burkina Faso, des origines à nos jours, IDUP, Paris, 133 p. multigr.
- ZALLE (P.M); 1981 : Alphabétisation fonctionnelle et pratique des techniques modernes de productions agricoles dans une communauté villageoise de Haute-Volta, Projet Ouest-Africain de formation à la recherche évaluative en éducation, Québec, 176 p.

B Revues et publications diverses

ARC : Bulletin pédagogique mensuel de l'institut pédagogique du Burkina, du n°1 d'octobre 1968 au n° 187 d'avril 1992

Bailleurs de fonds pour l'éducation en Afrique : Préserver l'éducation féminine du marasme in lettre d'information vol. 5 n°1, avril-juin 1993.

BAZIE (A) : A propos des classes à double flux, le point de vue d'un sociologue in l'observateur n°3557 du 9 décembre 1993

Diagonales n°23, juillet 1992 trimestriel : Evaluation des systèmes éducatifs en Afrique.

L'événement africain n°9 novembre 1991 : Côte d'ivoire l'école en panne...Burkina et maintenant?

L'indépendant hebdomadaire burkinabé paraissant le mardi n°0023 du 4 janvier 1994 : Education le synther condamne ...

L'observateur paalga : Scolarisation des filles des perspectives heureuses..., quotidien d'information du Burkina du 23 /08/1993 N°3482 XXI ème année

L'observateur paalga, n° 3580 du 12 janvier 1994 : Pourquoi les classes multigrades?

Le Pays; quotidien indépendant d'informations générales du Burkina du 8 juin 1993 n°418: Education des filles : et si on faisait le point?

Le Pays; quotidien indépendant d'informations générales du Burkina; Education des filles: nos soeurs accusent un retard de 40 ans.

MINEDAF: sixième conférence, Dakar, 8-11 juillet 1991, document d'analyse statistique

UNESCO : Enseignement primaire : âge en première année d'études STE/9, Novembre 1992

UNESCO : Enquête spéciale sur l'enseignement primaire : écoles urbaines et écoles rurales. Notes STE/10, Décembre 1992

UNESCO : Enquête spéciale sur l'enseignement primaire. Notes statistiques STE/4 Novembre 1991

UNESCO : Enseignement primaire : les exclus. Notes statistiques STE/2, Mars 1991

UNESCO : Enseignement primaire: les redoublants. Notes statistiques STE/3 Novembre 1991

UNESCO : La pression démographique sur l'éducation (version anglaise) Notes statistiques STE/1, Janvier 1990

UNESCO: Edstats plus, user's guide of the program (provisional version) 51 p.

UNESCO: Enseignement primaire : Survie. Notes statistiques STE/6 Décembre 1991.

UNESCO: L'impact de l'enseignement primaire sur l'alphabétisation. Notes statistiques STE/8, Février 1992

YARO (Y) : Et si nous étions trop nombreux pour les écoles de Ouagadougou ? in Gazette de l'APED, février 1994 n°5

C) Statistiques scolaires et démographiques nationales

INSD; 1989 : Analyse des résultats définitifs du recensement général de la population du Burkina Faso en 1985, Ouagadougou, 317 p.

NSD; 1989 : Recensement général de la population ,1985: structure par âge et sexe des villages du Burkina Faso, 2^eédition, Ouagadougou, 323 p.

INSD, 1992 :enquête démographique nationale 1991, données brutes, Ouagadougou, 558 p.

INSD, juin 1988 : Bulletin des statistiques démographiques et sociales? Ouagadougou, 142 p.

MEBAM ou MEN Annuaire des statistiques scolaires du Burkina de 1960 à 1992.

UNESCO: listing des données globales de l'enseignement primaires du Burkina Faso de 1965 à 1991.

Table de matières

Avant propos	1
Introduction générale	5
Problématique et hypothèses de travail	5
Présentation du travail.....	15
CHAP 1 Présentation du Burkina Faso	18
1.1 Aperçu géographique et répartition administrative	18
1.1.1 Délimitations, territoriale et climatique	18
1.1.2. Organisation administrative.....	19
1.2. Historique du pays: de la Haute-Volta... au Burkina Faso.....	19
1.3. Caractéristiques économiques	24
1.3.1. Un pays essentiellement agricole.....	24
1.3.2. Caractéristiques de la population active au Burkina	26
1.3.3 La participation des enfants aux activités économiques	28
1.4 Caractéristiques démographiques	31
1.4.1. Accroissement de la population de 1960 à 1991	31
1.4.2. Une fécondité en constant accroissement	32
1.4.3 Une mortalité infantile en déclin	34
1.4.4 Structure de la population par âge et par sexe	35
1.5 L'impact démographique sur l'enseignement primaire	37
1.6 La diversité ethnique et linguistique: richesse ou entrave pour l'école?	41
1.6.2 Une diversité ethnique impressionnante	43
1.7 Répartition de la population burkinabé selon la religion.....	45
CHAP 2 METHODOLOGIE DE RECHERCHE ET DE TRAVAIL.....	50
2.1 Les sources statistiques du MEBAM.....	50
2.1.1 Elaboration des statistiques scolaires.....	50
2.1.1.1 La population scolaire.....	51
2.1.1.2 Les infrastructures scolaires	52
2.1.1.3 Le personnel enseignant.....	52
2.1.1.4 Les résultats scolaires.....	52
2.1.2 Remarques sur les statistiques scolaires	53
2.1.2.1 Une exploitation partielle des formulaires.....	53
2.1.2.2 Une collecte assez fastidieuse.....	53
2.1.2.3 Les limites de ces sources.....	54

2.2 L'enquête socio-démographique	56
2.2.1 Choix des zones d'enquêtes.....	57
2.2.2 Délimitations des champs d'enquête.....	58
2.2.3 Les outils de l'enquête	59
2.2.3.1 le questionnaire parent.....	59
2.2.3.2 le questionnaire enseignant.....	59
2.2.3.3 Le questionnaire élève du C.M.....	60
2.2.4 La collecte des données	60
2.2.5 Les difficultés de l'enquête	61
2.2.6 Exploitation des données et quelques caractéristiques socio-démographiques des enquêtés.....	63
2.2.6.1 les enquêtés du Séno.....	64
2.2.6.2 Les enquêtés de la Tapoa.....	64
2.2.6.3 les enquêtés de Ouagadougou	65
2.2.6.4 Quelques remarques sur les résultats des enquêtes.....	67
 CHAP 3 Fonctionnement de l'enseignement primaire au Burkina Faso.....	68
3.1. Qu'est ce que l'enseignement primaire au Burkina?	68
3.2 Organisation de l'enseignement primaire.....	70
3.2.1 Composition de l'enseignement primaire	70
3.2.2 Les deux types d'écoles.....	71
3.2.2.1 Les écoles publiques.....	71
3.2.2.2 les écoles privées.....	71
3.3 Le recrutement des élèves	72
3.3.1 Les conditions d'âge et le mode de recrutement.....	72
3.3.2 Les inscriptions scolaires: des attitudes variées	73
3.4 la constitution des écoles: un aspect fondamental de la scolarisation.....	76
3.4.1 La structure matérielle de l'école.....	77
3.4.2 Le logement des maîtres: les fonctionnaires les "moins bien" logés en province	79
3.5 Les circonscriptions scolaires: une gestion stratifiée de l'enseignement primaire burkinabé	81
3.6 Les services spécialisés de l'enseignement primaire	82
3.6.1 L'Institut Pédagogique du Burkina (IPB)	82
3.6.2 L'ENEP: "former des enseignants en un temps limité"	84
3.6.3 Le Service de Scolarisation et de Promotion Féminine (SSPF): des moyens dérisoires pour de grandes ambitions!	86

CHAP 4 Evolution post-coloniale de l'enseignement primaire.....	91
4.1 Fonctionnement de l'école Burkinabé au cours des quinze premières années de l'indépendance.....	92
4.1.1 La scolarisation au lendemain des indépendances.....	93
4.1.1.1 Les effectifs scolarisés dans l'enseignement primaire: un développement de courte durée.....	93
4.1.1.2 les taux de scolarisation.....	95
4.1.2 Les infrastructures scolaires: état et évolution de 1960 à 1974.....	99
4.1.3 situation de l'encadrement scolaire de 1960 à 1974.....	105
4.1.3.1 Le personnel d'encadrement: la "noble place" des premiers instituteurs.....	105
4.1.3.2 Evolution de l'encadrement scolaire de 1960 à 1974.....	109
4.1.4 Les premières productivités scolaires après l'indépendance.....	111
4.1.4.1 Les taux de promotion scolaire.....	112
4.1.4.2 Les taux de redoublement et de renvoi.....	115
4.1.4.3 Comment évalue-t-on l'efficacité de l'enseignement primaire?.....	118
4.1.4.4 Analyse de la table de survie scolaire des années 1970.....	119
4.1.5 Temps moyen de formation de l'écolier burkinabé en 1970-75.....	127
4.1.6 Comment et combien un écolier coûtait financièrement à l'Etat et aux collectivités locales?.....	131
Conclusion partielle.....	133
4.2 La situation scolaire au Burkina Faso de 1975 à 1983.....	136
4.2.1 La logistique scolaire: inadéquation entre l'offre étatique et la demande scolaire.....	136
4.2.2 Les taux de scolarisation.....	140
4.2.2.1 l'impact démographique.....	140
4.2.2.2 La création des écoles privées laïques: une voie de sortie insuffisante.....	141
4.2.3 Comment un enseignant peut-il encadrer convenablement plus de 60 élèves?.....	145
4.2.3.1 Le CP1: une base pédagogique "faussée" par le surnombre.....	148
4.2.3.2 La classe du CP2: "la galère continue"!.....	149

4.2.3.3 Le CE1 et le CE2: une exploitation partielle du contenu des cours.....	150
4.2.3.4 Les classes de C.M.1 et C.M.2: des échecs "objectivement" programmés.....	150
4.2.4 La productivité scolaire: une école "méritocratique et élitiste".....	151
4.2.4.1 Une amélioration de la rétention scolaire.....	151
4.2.4.2 Quel temps fallait-il en 1975-83, pour un "produit semi-fini" du primaire burkinabé?.....	157
4.2.5 Les dépenses éducatives au Burkina.....	159
4.2.5.1 Le financement pour l'édification et l'entretien des écoles: une situation désespérante.....	159
4.2.5.2 Le coût éducatif d'un élève dans les années 1980.....	161
4.3 L'école sous le régime du Conseil National de la Révolution.....	164
4.3.1 L'école burkinabé: "un instrument au service de la Révolution".....	164
4.3.2 Les infrastructures scolaires sous le CNR: "à chaque village son école".....	165
4.3.2.1 L'impact de l'offre scolaire sur l'évolution de la population scolaire.....	168
4.3.3 Enseignants et encadrement scolaire sous la Révolution.....	171
4.3.3.1 Les enseignants révolutionnaires: seule l'Idéologie comptait.....	171
4.3.3.2 un encadrement scolaire médiocre.....	173
4.3.3.3 le rendement scolaire sous la Révolution.....	175
CHAP 5 Etat actuel de la scolarisation au Burkina Faso.....	180
5.1 La population scolaire au Burkina en 1991.....	181
5.1.1 Caractéristiques démographiques de la population scolaire de l'ensemble du pays.....	184
5.1.1.1 L'âge des élèves selon le type d'établissement fréquenté.....	184
5.1.1.2 La répartition des élèves par sexe.....	190
5.1.2 Caractéristiques démographiques des élèves en fonction de la zone de résidence et du niveau scolaire de celle-ci.....	195
5.1.2.1 Ouagadougou.....	195
5.1.2.2 Le Mouhoun.....	200
5.1.2.3 Les élèves du Séno et de la Tapoa.....	206
5.1.2.3.1 Le Séno.....	207
5.1.2.3.2 La population scolaire de la Tapoa.....	209
5.1.2.3.3 Eléments de comparaison des pyramides scolaires du Séno et de la Tapoa.....	210

5.2 Les niveaux de scolarisation: compte à rebours ou panne de parcours?.....	215
5.2.1 Les disparités scolaires entre provinces: des écarts qui continuent de s'accroître depuis 1986	215
5.2.1.1 Quelques causes de la chute ou de la stagnation scolaire au Burkina	219
5.2.1.2 Offre scolaire et niveau de scolarisation actuelle au Burkina	224
5.2.1.2.1 Taux de scolarisation et nombre d'enseignants.....	225
5.2.1.2.2 Taux de scolarisation et couverture scolaire	226
5.2.2 Les déterminants socio-culturels et économiques de la scolarisation	230
5.2.2.1 La méthode d'analyse des déterminants: "la valorisation des composantes"	230
5.2.2.2 Evaluation des causes de la non-scolarisation	231
5.2.2.2.1 Le Séno: "l'école est sans valeur, nous préférons l'école coranique".....	232
a) l'école coranique, c'est surtout pour les garçons!.....	233
b) les filles non scolarisés: la ségrégation sexuelle a son importance!.....	234
le parcours des élèves sans redoublement	240
Le rendement scolaire après un ou deux redoublements	241
5.2.2.2.2 La Tapoa : "le Sable du gurmantché" oriente et détermine tout, même la scolarisation!	243
a) "l'école pour nos filles c'est leur mari!".....	248
b) Que peut-on s'attendre de la scolarisation des filles dans la Tapoa?.....	250
5.2.2.2.3 Ouagadougou la cité scolaire du Burkina.....	254
a) les recrutements scolaires à Ouagadougou: mysticisme ou pragmatisme, à chacun sa stratégie	256

	b) Une offre scolaire relativement importante mais tout de même limitée!	258
	c) Comment les parents d'enfants jugent la situation scolaire à Ouagadougou	259
Chap 6.....		272
Les Stratégies éducatives et Perspectives scolaires au Burkina Faso		272
6.1 Réformes et politiques scolaires au Burkina depuis 1960.....		272
6.1.1 La Réforme des programmes scolaires.....		272
6.1.2 La réforme du programme et la ruralisation de l'enseignement		273
6.1.3 La réforme scolaire de 1972 à 1984: l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire.		277
6.1.4 Le projet de réforme scolaire du CNR.		280
6.1.4 Les "Projets Education III et IV" palliatifs ou panacées à la décroissance scolaire?		283
6.1.5 Les classes multigrades et les classes à double flux		286
6.2 Quelles perspectives pour l'enseignement primaire au Burkina?		290
6.2.1 Remarques et hypothèses		290
6.2.2 La perspective de l'enseignement primaire par l'hypothèse n°1: une situation encourageante mais.....		293
6.2.3 L'avenir de la scolarisation par les hypothèses 2 et 3 : attention danger!		295
Conclusion Générale		297
Annexe.....		302
1 Législation scolaire et textes administratifs sur le primaire au Burkina.....		303
2 Quelques statistiques sur le rendement, les inscrits et les redoublants...de l'enseignement primaire au Burkina de 1986 à 1992		328
3 Méthodes d'estimations et de calcul des indicateurs scolaires et démographiques.....		363
Bibliographie.....		378
Table de matières.....		386