

L'ÉVOLUTION DU CHAMP SCOLAIRE AU BURKINA FASO :

entre diversification et privatisation

Marc PILON*

Introduction

Depuis son accession à l'indépendance en 1960 et à l'instar de nombre de pays africains, le Burkina Faso (ancienne Haute-Volta) a connu plusieurs réformes de son système éducatif (hérité du système français), dont certaines sont restées à l'étape de projet ou furent abandonnées pour des raisons diverses (Sanou, 1987).

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

L'examen des efforts d'innovations et de réformes montre que, depuis l'indépendance, le système éducatif burkinabè est resté un "chantier" permanent, à travers l'émergence et la multiplication d'"innovations pédagogiques", conduites quelquefois avec un objectif plus ou moins avoué de refondation du système scolaire, ou tout au moins comme recours ultime pour son développement qualitatif et quantitatif (classes à double flux, classes multigrades, écoles satellites, Centres d'Éducation de

* Démographe IRD-UERD (Unité d'Enseignement et de Recherche en Démographie, Université de Ouagadougou).

Base Non Formelle, etc.). Le constat auquel sont parvenus en 1993 les principaux acteurs de l'éducation réunis lors d'un colloque national donne la mesure du chemin parcouru en matière d'innovations et de réformes, tout en mettant en évidence la résistance du système au changement : « *le fossé semble se creuser chaque jour davantage entre la volonté de plus en plus clairement affirmée d'une école différente, mieux apte à répondre aux besoins des apprenants et de la société, et la réalité scolaire, demeurée, à quelques détails près, immuable dans ses contenus, ses méthodes, son organisation...* » (MEBAM, 1993 : 1). Un constat qui demeure d'actualité.

En regard de ces éléments, la question de la diversification du champ scolaire, précisément de l'équilibre entre les secteurs public et privé de l'enseignement, et celle de la composition même du secteur privé n'ont guère fait l'objet d'une réflexion spécifique. Après avoir rappelé l'évolution globale de la scolarisation au Burkina Faso, nous nous attacherons à montrer, à partir des données disponibles dans les annuaires des statistiques scolaires, comment ont évolué les secteurs public et privé de l'enseignement, aux niveaux primaire et secondaire au cours des quarante dernières années. En guise de conclusion, nous livrerons quelques interrogations pour l'avenir, alors que démarre un Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB) qui suscite d'énormes espoirs dans un pays sous et mal scolarisé.

144

L'évolution globale de la scolarisation

L'enseignement préscolaire demeure embryonnaire au Burkina Faso ; avec en 2001, seulement 12 749 enfants de 3 à 6 ans – soit environ 1,4 % de la tranche d'âge ! – qui fréquentent une “garderie populaire” ou un “jardin d'enfants”. Fréquentaient demeure essentiellement un fait urbain, avec 83 % des structures implantées dans les villes et la moitié dans la seule capitale, Ouagadougou.

En ce qui concerne l'enseignement primaire, au moment de l'Indépendance, en 1960, on dénombrait 1 063 salles de classes pour une population de 55 598 élèves (Yaro, 1994) ; le taux brut de scolarisation (pour les 7-14 ans) était alors de 6,5 %. Le décret du 3 août 1965 régissant l'enseignement primaire en (ex) Haute-Volta reprit l'objectif d'une scolarisation universelle à atteindre pour 1980, arrêté lors de la Conférence des Ministres des États africains tenue à Addis-Abeba en 1961 ; mais le même décret prit soin de conditionner cet objectif « *aux limites des possibilités d'accueil* ». En 1970, le taux brut de scolarisation n'était encore que de 11 %, et de seulement 15,8 % en 1980 (le pays comptait alors 2 696 salles de classe et 185 658 élèves).

Au cours de la période révolutionnaire sankariste (1983-87), un accent particulier a été mis sur l'accroissement de l'offre scolaire – « *à chaque village, son école* » ; de son côté, le projet de la Banque mondiale misait sur une scolarisation primaire à 60 % en 2000. Alors que 1 600 salles de classes environ avaient été créées au cours des deux décennies soixante et soixante-dix, la période 1983-87 comptabilisa environ 3 000 nouvelles salles de classe, soit presque le double. En dépit de ces efforts, poursuivis les années suivantes, le taux brut de scolarisation n'était encore en 1990 que de 30 % (calculé pour les 7-12 ans depuis 1986) ; avec 7 928 salles de classe existantes (soit une création d'environ 5 300 unités sur la décennie) et 472 979 élèves au primaire.

Les actions entreprises au cours de la décennie quatre-vingt-dix, en référence au discours de Jomtien sur « l'éducation pour tous en 2000 », confirmèrent la priorité accordée à l'enseignement primaire, tant au niveau de l'État que de la coopération internationale, qui s'est concrétisée par un accroissement plus marqué de l'offre scolaire. En effet, au cours de ces dix dernières années, environ 9 100 nouvelles salles de classe ont été ouvertes, portant le nombre total à 17 037 ; soit un accroissement de l'offre scolaire supérieur à celui opéré en trente ans, de 1960 à 1990 ! À la rentrée 2000/01, l'effectif total des élèves s'élevait à 901 291.

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

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

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

L'évolution comparée des secteurs public et privé depuis 1960 aux niveaux primaire et secondaire

Dans l'enseignement primaire

En fait, « *depuis la reconstitution de la Haute-Volta [en 1947], l'enseignement privé s'est étoffé, prenant des proportions importantes à*

l'échelle du territoire. Son organisation ne cessait de préoccuper les autorités politiques et administratives » (Compaoré, 1995 : 300). Au moment de l'indépendance, le secteur privé scolarisait 40,7 % du total des élèves. Il s'agissait quasi exclusivement d'écoles catholiques, implantées dès le démarrage de l'activité missionnaire au début du siècle¹ ; la première école protestante ne fut créée qu'en 1949, et seulement sept écoles existaient en 1960 ; les premières médersas (cf. *infra*) furent ouvertes dans les années 1955-57 (Gérard, 1998) ; et l'enseignement privé non confessionnel n'était pas encore présent. La part et la composition du secteur privé dans l'offre scolaire primaire ont par la suite sensiblement évolué (figures 1 et 2, pages suivantes).

De 40,7 % en 1960-61, la proportion du nombre d'élèves relevant du secteur privé a régulièrement diminué au cours de la décennie soixante, atteignant 31,8 % en 1968/69. Depuis l'indépendance, l'État, sous la pression des partisans d'une école laïque, n'a cessé de diminuer ses subventions aux écoles confessionnelles (essentiellement catholiques et protestantes)² qui représentaient une part conséquente du budget national (Sanou, 1987). Finalement, par un communiqué commun en date du 12 février 1969, les évêques de Haute-Volta décidèrent de renoncer à la gestion de l'enseignement privé catholique (Compaoré, 1995 : 339) ; par ordonnance du 19 septembre 1969, l'État voltaïque prononça alors l'étatisation de toutes les écoles primaires privées catholiques. Dans le même temps, en 1968, l'enseignement privé non confessionnel fit son apparition. Comme le souligne Maxime Compaoré, « *la crise de l'enseignement primaire privé catholique qui aboutit à sa prise en charge intégrale par l'État a fortement contribué à inciter quelques particuliers à se lancer dans l'activité scolaire aux côtés de l'État. Avec la création des premières écoles privées non confessionnelles, le monopole de l'État et des missions dans le domaine scolaire prenait fin en Haute-Volta* » (1995 : 314).

En janvier 1969, les 31 744 élèves scolarisés dans le secteur privé relevaient à 92,5 % des écoles catholiques, à 6,1 % des écoles protestantes et à 1,4 % seulement des écoles privées non confessionnelles.

Conséquence de l'étatisation des écoles catholiques en 1969, la part du secteur privé tombe à 2,8 % en 1970. Puis, « *le vide créé par la nationalisation de l'enseignement privé catholique fut partiellement comblé par le privé non confessionnel à but lucratif qui s'installa uniquement dans les*

1 La première école catholique date de 1900.

2 Ces subventions leur permettent d'offrir la gratuité de l'enseignement primaire.

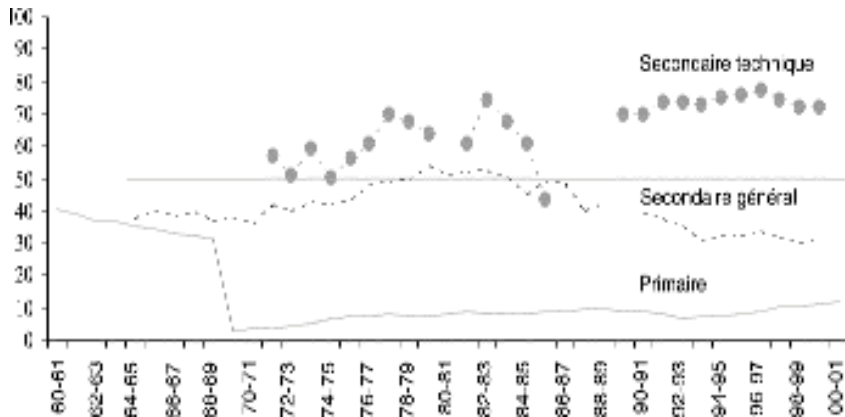
trois principales villes où se trouvent concentrés les salariés et commerçants, seuls capables d'en supporter les frais de scolarité allant de 25 000 à 130 000 francs CFA par an » (Sanou, 1987 : 22)³. Finalement, face à la pression de la demande sociale en matière de scolarisation, un nouveau décret promulgué en 1974 autorise les personnes physiques et morales à ouvrir des établissements privés, entérinant ainsi des situations de fait.

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

Les années quatre-vingt-dix montrent cependant une croissance régulière et plus marquée du secteur privé, dont la part atteint 12 % en l'an 2001, représentant près de 110 000 élèves. À la faveur du PDDEB, qui vise entre autres à accroître la part du secteur privé (avec un objectif de 20 % des élèves au bout des dix ans), l'État burkinabé a négocié avec l'Église catholique la "rétrocession" progressive des écoles qui avaient été nationalisées en 1969. Le processus s'effectue sur une durée de six années scolaires, à raison d'une classe par année ; les cinquante-neuf écoles relevant du domaine foncier de l'Église catholique sont concernées dans un premier temps.

Figure 1

Évolution de la proportion des élèves scolarisés dans le secteur privé, selon le niveau d'enseignement, de 1960 à 2000.



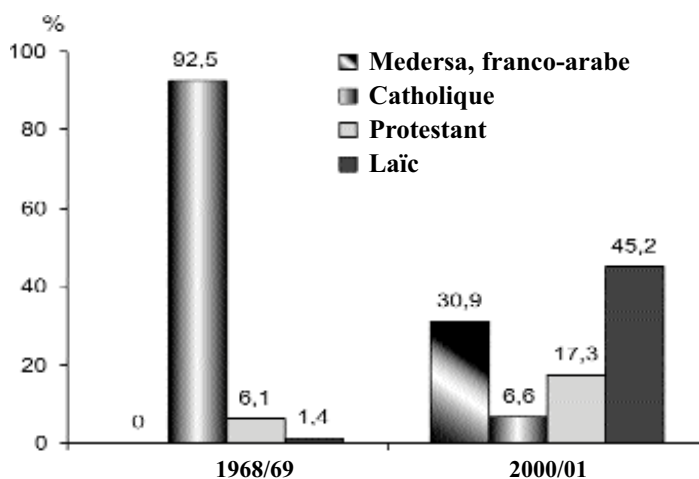
Source : annuaires des statistiques scolaires de 1960-61 à 2000-01.

3 De son côté, Maxime Compaoré note qu'« avec l'entrée en scène de ces établissements privés non confessionnels et non subventionnés, les frais de scolarité occupèrent une place importante dans l'organisation de l'enseignement privé » (1995 : 315).

Un peu plus de trente ans après la crise scolaire de 1969, la composition du secteur privé s'est fortement modifiée (figure 2). En 2000/01, au vu des statistiques scolaires, ce secteur apparaît beaucoup plus diversifié : si le privé confessionnel demeure globalement majoritaire (avec 54,8 % des élèves), les écoles laïques (non confessionnelles) prédominent largement en scolarisant près de la moitié des élèves (45,2 %) ; viennent ensuite les médersas et les écoles franco-arabes⁴ qui concernent globalement 30,9 % des élèves (dont les deux-tiers dans les écoles franco-arabes), puis les écoles protestantes (17,3 %) et enfin les écoles catholiques, avec 6,6 % des élèves seulement.

Figure 2

Répartition (en %) des effectifs scolarisés au primaire dans le secteur privé, selon le type d'école, en 1968/69 et 2000/01.



Source : annuaires des statistiques scolaires de 1968/69 et 2000/01.

L'émergence des médersas au Burkina Faso remonte à la fin des années cinquante, dans les régions proches du Mali marquées par l'influence de l'Union culturelle musulmane (UCM), mouvement réformiste islamique en Afrique (Cissé, 1998). Conscients qu'avec la colonisation les pouvoirs se déplaçaient, certains responsables musulmans

4 Selon la Direction de l'enseignement privé, sont aujourd'hui considérées comme écoles franco-arabes les médersas où l'enseignement se fait majoritairement en français.

créèrent des médersas « dans le souci de moderniser l'enseignement coranique "traditionnel" » : « ne pas être relégués ni marginalisés en dehors de ce courant de modernité qui promeut des éléments de culture occidentale ainsi que la laïcité, ne pas disparaître en tant que musulmans et être assujettis au nouveau pouvoir en place, enfin opposer aux valeurs occidentales, signes de perversion, celles de l'islam : tels sont les impératifs qui, au moment du rayonnement de l'UCM (années cinquante-soixante), dicteront la création des premières médersas par des enfants de marabouts détenteurs de grandes écoles coraniques » (Gérard, 1998 : 620).

Contrairement aux écoles coraniques qui ne dispensent qu'un enseignement religieux (apprendre le Coran), les médersas enseignent, outre la théologie, les disciplines telles que les mathématiques, la géographie, l'histoire, etc. ; elles représentent à ce niveau « une transplantation en Afrique subsaharienne des méthodes d'enseignement en arabe par la nouvelle intelligentsia musulmane ayant fait ses études à l'extérieur » [dans les pays arabes] (Cissé, 1990 : 101). Mais elles durent faire face à l'hostilité des tenants de l'école coranique : « le grand marabout imbu du Coran et ignorant les matières nouvelles telles que les sciences naturelles, l'histoire contemporaine, la géographie... ne pouvait transformer son école en médersa » (Cissé, 1998 : 106). Le développement des médersas menaçait alors les intérêts des marabouts, qui ne vivaient que de « l'exploitation des talibés », considérés comme des « domestiques à tout faire ». À partir des années soixante-dix, l'aide venant des pays arabes⁵ donna « un nouveau dynamisme aux médersas, qui se structurent et se multiplient » (*op. cit.* : 107) ; cette aide concerna à la fois les constructions et l'octroi de bourses. Selon le même auteur, à côté des médersas des communautés locales eut lieu une prolifération des médersas privées dans les villages, basées sur des initiatives individuelles, notamment de la part des étudiants qui avaient bénéficié des premières bourses et qui retournaient dans leur milieu entre 1977 et 1980.

Avec l'introduction progressive du français comme langue d'enseignement, une partie des médersas vont être qualifiées d'écoles "franco-arabes". Mais la connaissance statistique de l'évolution de ces types d'école reste très partielle ; ce n'est qu'à partir de l'année scolaire 1996/97 que les médersas et les écoles franco-arabes apparaissent dans l'annuaire statistique publié annuellement par le ministère de l'Éducation. Si les statistiques révèlent un poids plus important des écoles franco-arabes (les

5 Surtout de la Lybie et de l'Arabie Saoudite.

deux-tiers en 2000/01), on sait par ailleurs que nombre de médersas demeurent en marge du système éducatif burkinabé, et ne sont donc pas déclarées ; ce qui se traduit assurément par une sous-évaluation des élèves les fréquentant, mais dans une proportion qui reste inconnue. Selon Étienne Gérard :

« Utiles pour pallier les carences du système scolaire public et fortement intégratrices, les médersas ne sauraient disparaître. Mais il n'est pas question qu'elles se substituent aux écoles de la République, que l'enseignement religieux prenne le pas sur l'enseignement rationnel, ou encore que la laïcité soit remise en cause. Un certain laissez-faire, joint à la volonté double d'indexer l'enseignement des médersas sur celui des écoles publiques⁶ et de contrôler le développement "anarchique" de ces établissements, satisfait ces exigences. L'État concède ainsi un rôle social à la communauté musulmane, dans la mesure où l'islam est un régulateur social et qu'il participe à une reconstruction identitaire ; mais il évite qu'elle n'acquiert une force politique, dont l'enseignement pourrait être l'instrument » (Gérard, 1998 : 624).

150

L'évolution récente du secteur privé, entre 1996/97 et 2000/01, selon le milieu de résidence montre que sa croissance s'est surtout faite dans les villes, avec une proportion des élèves passant de 17,1 % à 23,4 %, et une proportion des salles de classe passant de 24,9 % à 30,9 %. Ainsi, en milieu urbain, près d'un quart des élèves sont aujourd'hui scolarisés dans le privé.

6 « Sous couvert d'arguments en faveur de l'intégration des musulmans. Pour le ministre de l'Enseignement de base et de l'alphabétisation par exemple, " en améliorant l'organisation scolaire et pédagogique des médersas sans mettre en cause leur spécificité, c'est à dire leur caractère confessionnel , nous espérons en faire des écoles plus modernes et plus performantes offrant aux enfants de ce pays qui les fréquentent les mêmes chances de succès et les mêmes possibilités de s'intégrer dans la structure sociale et économique de notre pays, au même titre que les sortants de l'école dite classique" » (*Le Pays*, 10 avril 1996) » (*ibid.*, note : 624).

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

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

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

Source : annuaires des statistiques scolaires.

Dans la capitale, Ouagadougou, où le nombre total d'écoles a cru de 31 % entre 1997 et 2001, passant de trois cent à trois cent quatre-vingt-treize, ce fort développement de l'offre scolaire est essentiellement le fait du secteur privé ; durant cette période, le nombre d'établissements a augmenté de 47 % contre seulement 18 % pour les écoles publiques. En 2001, le nombre d'écoles privées (197) devient même légèrement supérieur à celui des écoles publiques (196). Cette croissance du secteur privé s'accompagne d'une certaine diversification, qui se fait au profit des écoles franco-arabes et médersas d'une part (dont la proportion est passée de 2,2 % à 8,6 %), des écoles catholiques d'autre part (avec des pourcentages de 1,5 % et 6,1 %). La part des écoles protestantes accuse un léger recul (de 15,7 % à 13,2 %). Si les écoles laïques ont vu leur part diminuer (de 80,6 % à 72,1 %), elles demeurent néanmoins très largement majoritaires, puisqu'elles représentaient encore en 2001 près des trois quarts de l'offre scolaire privée à Ouagadougou. Cette forte expansion de l'enseignement privé se retrouve bien sûr au niveau des effectifs d'élèves (figure 3, *infra*) : alors que les effectifs d'élèves scolarisés dans le public ont augmenté de 4 % seulement entre 1997 et 2001 (passant de 80 249 à 83 357), dans le privé la croissance de l'effectif fut de 54 % au cours de la même période (de 36 048 à 55 526). La part des élèves du primaire scolarisés à Ouagadougou dans le secteur privé est ainsi passée de 31 % en 1997 à 40 % en 2001.

Face au problème des classes surchargées dans le secteur public et en vue de scolariser davantage d'enfants, le système des classes à "double

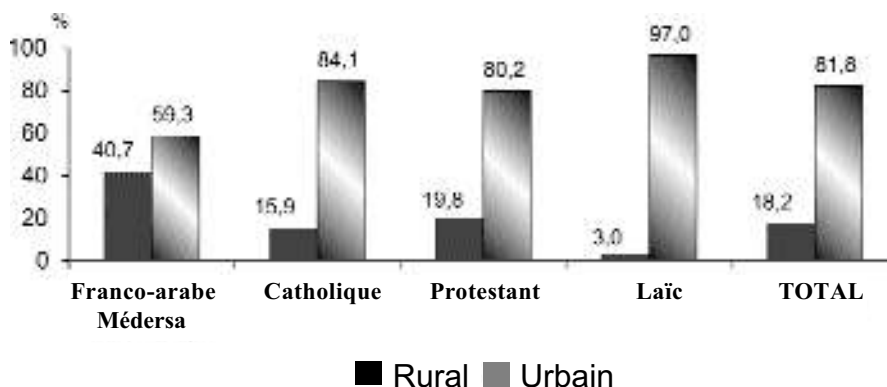
flux” a été instauré. En 2001, près de la moitié (47,4 %) des élèves du public était ainsi concernée par ce système, alors que la proportion était de 43,2 % en 1998.

Si le milieu urbain⁷ concentre la plupart des élèves du secteur privé (81,8 %), la situation diffère sensiblement selon le type d'établissement (figure 3, *infra*). Cette concentration urbaine est particulièrement marquée pour le secteur privé laïc (97 %), qui regroupe plus de la moitié des élèves (53,6 % ; figure 4, *infra*) ; et dans une moindre mesure pour les écoles catholiques (84,1 %) et protestantes (80,2 %). Si les élèves fréquentant les médersas et les écoles franco-arabes sont majoritairement en milieu urbain (59,3 %), ces écoles regroupent en revanche les deux tiers (66,9 %) de l'ensemble des élèves scolarisés en milieu rural ; elles sont par ailleurs très majoritairement implantées dans les provinces limitrophes ou proches du Mali.

Figure 3

Répartition (en %) des élèves scolarisés au primaire dans le secteur privé par milieu de résidence selon le type d'école ; année scolaire 2000/01, Burkina Faso.

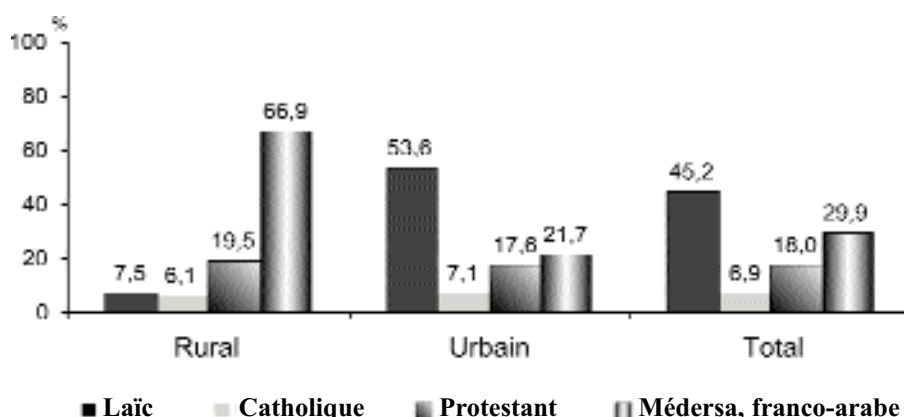
152



Source : annuaires des statistiques scolaires.

⁷ Il faut ici rappeler que le milieu urbain, tel que défini par le Ministère de l'Éducation de Base et de l'Alphabétisation, regroupe les chefs-lieux de toutes les provinces, alors qu'une partie d'entre eux ont un caractère assurément rural ; le poids réel du milieu urbain est donc plus faible que ne le laissent croire ces chiffres issus des statistiques scolaires.

Figure 4
Répartition (en %) des élèves scolarisés au primaire dans le secteur privé par type d'école selon le milieu de résidence ; année scolaire 2000/01, Burkina Faso.



Source : annuaire des statistiques scolaires.

Dans l'enseignement secondaire⁸

L'enseignement général

Jusqu'au début des années quatre-vingt, l'évolution de l'offre scolaire dans le secondaire général n'a connu qu'une croissance relativement faible, surtout dans le public, si ce n'est dans les toutes premières années après l'indépendance. En effet, entre 1960 et 1963, le nombre d'établissements d'enseignement secondaire général est passé de douze à vingt-quatre, dont la moitié pour chacun des secteurs public et privé ; durant cette période le nombre de classes dans le premier cycle passe de cinquante-huit à quatre-vingt-huit, mais n'augmente que de deux dans le second cycle. Si, l'année scolaire suivante, trois établissements de plus ont été créés dans le public et deux dans le privé, de 1964 au début des années soixante-dix, seuls quatre établissements supplémentaires ont été créés dans le secondaire, dont un seul dans le public.

⁸ Cette partie est largement tirée d'une étude sur l'évolution de l'enseignement secondaire (Pilon & Wayack, 2002).

Durant la décennie soixante et surtout pendant les premières années euphoriques de l'après indépendance, les effectifs enregistrèrent un fort taux de croissance, légèrement plus marqué dans le privé ; le taux d'accroissement annuel moyen fut de 16 % pour l'ensemble, dont 17,1 % pour le privé et 15,4 % pour le public. La crise scolaire survenue dans le primaire catholique ne toucha pas les établissements catholiques du secondaire, qui ne recevaient pas de subventions de l'État.

Pendant la décennie soixante-dix, et jusqu'à la Révolution, l'offre dans l'enseignement secondaire se développa presque exclusivement dans le privé : en 1970, il existait seize établissements publics d'enseignement secondaire général et dix-huit privés ; en 1980, on comptait dix-huit établissements de plus dans le privé dont sept de second cycle, le nombre de classes doubla dans les deux cycles. Pour la même période, on enregistra seulement huit structures de plus dans le public dont trois de second cycle, le nombre de classes au premier cycle n'augmentant que de moitié ; quant au second cycle, il enregistra onze unités supplémentaires. Au niveau des effectifs, le taux d'accroissement annuel moyen était de 14,9 % dans le privé contre 6 % dans le public.

154

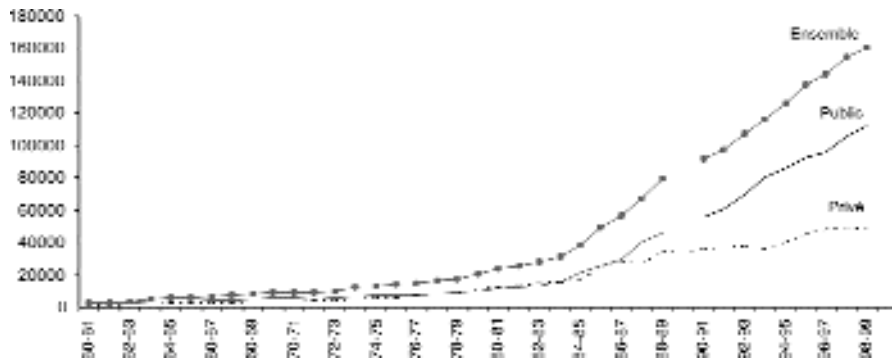
La décision du Comité National de la Révolution (CNR), en 1983, de doter chaque chef-lieu de département d'un collège d'enseignement général et chaque province d'un lycée, modifia ce schéma de développement de l'offre dans l'enseignement général. Avec l'instauration du Programme Populaire de Développement qui impliqua les populations dans la construction des infrastructures scolaires, le rythme d'accroissement de l'offre fut décuplé dans le public qui rattrapa à grands pas son retard sur le privé. De 1982-83 à 1987-88, quarante-quatre établissements supplémentaires furent créés dans le public, parmi lesquels quinze lycées, et le nombre de classes passa de deux cent cinquante-six à sept cent soixante-sept. Malgré les mesures prises sous la Révolution pour réduire et uniformiser les frais de scolarité⁹ et pour contrôler la gestion des établissements privés¹⁰, la croissance du secteur privé resta soutenue ; trente collèges privés furent ainsi construits sous le régime du C.N.R.

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

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

La mise en œuvre du plan quinquennal, qui débuta en 1986 et fixa comme objectif la construction de cinquante collèges d'enseignement général, a maintenu le rythme d'accroissement de l'offre dans le secteur public : quarante-quatre établissements, dont dix-neuf pour le second cycle, virent le jour sous le Front Populaire. Le nombre de classes progressa moins, car ce sont surtout des collèges d'une ou deux classes qui furent construits, tandis que certains collèges existants étaient transformés en lycées. Par contre, on observa un net ralentissement dans l'avancée du secteur privé désormais dominé par le secteur public. Les effets des comportements "révolutionnaires" se prolongèrent jusque dans les années quatre-vingt-dix dans le secteur public, où l'augmentation de l'offre fut encore plus forte que sous la Révolution. En moins de dix ans, quatre-vingt-cinq établissements et cinq cent soixante-quatorze classes supplémentaires furent construits. On note également une légère reprise de la croissance des institutions privées, mais elle resta inférieure à celle du nombre d'établissements et de classes publics.

Figure 5
Évolution des effectifs d'élèves dans l'enseignement secondaire général, de 1960 à 1999



Source : annuaires des statistiques scolaires de 1960-61 à 1998-99

L'enseignement technique

L'offre scolaire dans l'enseignement technique au Burkina est le quasi-monopole du secteur privé. En effet, en trente ans, neuf établissements seulement ont été construits dans le secteur public, dont cinq entre 1996 et 1998. Le secteur privé comptait onze établissements en 1968-69 dont dix collèges et un lycée. Onze ans plus tard, en 1980-81, on dénombrait seize

établissements de premier cycle et aucun du second. En 1986-87, l'offre du privé, qui avait déjà enregistré une baisse de trois établissements l'année précédente, connut encore une diminution de ses infrastructures qui n'étaient plus qu'au nombre de sept. Ce chiffre fluctua jusqu'en 1991-92, où il recommença à augmenter progressivement pour atteindre le nombre de quarante-deux établissements en 1999.

L'enseignement technique reste marginal : en 1999, environ 8 % de la totalité des élèves du secondaire y étaient scolarisés, et un peu plus des trois quarts des élèves (77 %) étaient accueillis dans le privé.

L'évolution des disparités spatiales

L'une des caractéristiques principales de l'enseignement secondaire général au Burkina Faso est que la majeure partie de ses infrastructures est établie dans les zones urbaines. Ceci est particulièrement vrai pour le secteur privé, dont 60 % des établissements sont situés dans les deux plus grandes villes du pays, Ouagadougou et Bobo Dioulasso. Dans l'enseignement technique, six des neuf établissements publics sont situés dans la capitale, tandis que les trois plus grandes villes du pays hébergent trente-deux des quarante-deux établissements techniques privés.

156

Si, jusqu'à la veille de la Révolution, l'évolution de l'offre scolaire dans son ensemble concernait uniquement les grands centres urbains, les efforts faits depuis les années quatre-vingt pour augmenter les capacités d'accueil dans l'enseignement secondaire général public ont permis d'implanter au moins un établissement dans chaque province, et l'objectif qui vise à doter chaque département d'une structure de premier cycle au moins d'ici 2003 a amélioré la répartition de l'offre. Les écarts entre les zones urbaines et les zones rurales se sont beaucoup atténués et sont moins importants que dans le privé. En 1970, il existait douze établissements publics hébergés dans les huit plus grandes villes du pays ; parmi les cent soixante-quinze établissements qui furent construits de cette date à 1999, seuls quatorze ont été implantés dans ces villes. Toutefois, cela signifie seulement que la répartition du reste des établissements concerne les villes de moindre importance ou les gros bourgs, ce qui ne résout pas complètement le problème de distance de nombreux élèves qui n'ont pas de famille proche d'un établissement. De ce fait, une grande partie des élèves du secondaire est amenée à migrer. La répartition de la population scolaire selon le lien de parenté avec le chef de ménage, tirée du recensement de 1996, montre par exemple que 40 % des élèves du secondaire ne résident pas dans leur ménage biologique (Kaboré & Pilon, 2001).

Le phénomène des “cours du soir”

Selon Fernand Sanou :

« C'est en réaction contre les inégalités de scolarisation accentuées par les écoles privées à but lucratif, que s'est développé un enseignement privé à but social géré par les syndicats des enseignants du secondaire et du supérieur. Depuis 1970, ces enseignants organisent des cours du soir, à raison de deux heures par jour. Ces cours sont ouverts en principe à tous ceux qui se préparent à des examens et concours et/ou souhaitent améliorer leur niveau de culture générale. Seules, donc, en principe, les classes d'examens (3e et terminale) du secondaire devraient être ouvertes. Mais dans les faits toutes les classes de l'enseignement secondaire sont ouvertes et prises d'assaut par un nombre de plus en plus croissant d'élèves, la plupart exclus du système officiel public et ne disposant pas de ressources suffisantes pour intégrer le privé lucratif » (Sanou, 1987 : 23-24).

Les cours du soir sont généralement classés dans le domaine de l'enseignement privé. Ils constituent un type d'enseignement formel jouissant de la reconnaissance des autorités officielles. Seul l'enseignement secondaire dispose cependant d'un texte réglementant l'organisation de ce type d'enseignement au Burkina Faso (Arrêté n°95-016/MESSRS/SG). L'article 1 de l'arrêté stipule que *« les cours du soir du niveau secondaire sont ceux dispensés à des personnes en dehors des heures habituelles de classe conformément au programme officiel, dans le but de les préparer ou non à se présenter à des examens ou à des concours officiels. Ils s'adressent en priorité aux travailleurs et aux jeunes exclus du système classique d'enseignement. Les élèves des cours du soir se présentent aux examens en qualité de candidats libres »* (Compaoré et al., 2003 : 12).

En 2003, une étude menée à Ouagadougou a permis de recenser une soixantaine d'établissements scolaires offrant des cours du soir, pour un effectif total de 12 868 apprenants (*ibid*). Cette offre présente alors les caractéristique suivantes :

- ▶ la majorité des écoles concernées (55 %) sont des écoles privées ;
- ▶ la plupart des cours du soir (60 %) relèvent de l'initiative personnelle de fondateurs privés, 29 % sont organisés par des associations¹¹ et 11 % résultent d'une démarche collective (groupe d'amis ou d'enseignants) ;

11 Essentiellement d'origine syndicale. Par exemple, « l'École Démocratique

► les responsables de cours du soir sont essentiellement des enseignants (environ 70%), soit de l'école même où sont dispensés les cours du soir, soit d'une autre école ; près de 30 % sont d'autres acteurs du système éducatif : directeurs ou fondateurs d'école, comptables, surveillants, étudiants... On note aussi quelques profils "non scolaires" (commerçants, militaires retraités, secrétaires) ;

► La presque majorité des cours ne concerne que le niveau d'enseignement primaire (42 %), un quart (24 %) le secondaire général et 10 % le secondaire technique ; un dernier quart (24 %) associe le primaire et le secondaire, général ou technique ;

► les cours du soir sont majoritairement dispensés dans les zones périphériques de la capitale.

Ni structurés ni contrôlés, les cours du soir connaissent assurément des « dérives », dans le sens où l'aspect lucratif l'emporte, chez certains fondateurs privés, sur l'approche sociale. Cela étant, ils permettent aux exclus du droit à l'éducation de pouvoir accéder à la même formation que ceux qui fréquentent les "écoles de jour". En effet, parmi ceux qui suivent ces cours, on recense : des adultes n'ayant jamais été scolarisés ; des enfants qui n'ont pas accès à l'école ; des enfants trop âgés qui ne peuvent plus s'inscrire à l'école ; des adultes à la recherche d'une alphabétisation en français ; et des ex-scolarisés en quête d'un diplôme.

158

Les cours du soir apparaissent ainsi comme une réponse aux manquements du système scolaire qui exclut plus qu'il ne retient les élèves, sans compter l'école primaire trop onéreuse pour les enfants issus des classes sociales les plus défavorisées. Révélateurs des problèmes du système éducatif formel (frais de scolarité élevés, faible rendement), les cours du soir traduisent donc l'existence d'une forte demande d'éducation ; pour les exclus du système classique ils constituent la seule alternative existante.

Cet aperçu historique de l'évolution comparée entre les secteurs public et privé d'enseignement montre que le champ scolaire burkinabé s'est sensiblement modifié depuis l'indépendance. Il s'est assurément diversifié et complexifié ; l'importance et la composition du secteur privé varient aujourd'hui fortement selon le niveau d'enseignement et le milieu de résidence. Le démarrage du Plan Décennal de Développement de

Populaire », créée en 1983 par le Syndicat National des Travailleurs de l'Éducation et de la Recherche (SYNTER) et gérée depuis 1988 par la Confédération Générale du Travail au Burkina (CGTB), se veut une « institution culturelle à caractère non lucratif ».

l'Éducation de Base suscite un certain nombre de réflexions et d'interrogations pour les années à venir.

Interrogations pour l'avenir...

La mise en chantier du Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base vers 1996 semble avoir résulté de la convergence de facteurs nationaux et internationaux qui "militaient" en faveur d'une action sur le moyen et le long termes. En 1994 se sont tenus à Ouagadougou "les états généraux de l'éducation", et une étude sectorielle fut réalisée par l'Union Européenne la même année. Au niveau international, une évaluation à mi-parcours de l'objectif de Jomtien – "l'éducation pour tous en l'an 2000" – était engagée ; la Banque mondiale mettait en avant la nécessité d'une planification de l'éducation.

Selon ses concepteurs initiaux, ce Plan devrait notamment entraîner un rééquilibrage de l'offre scolaire en faveur du monde rural, afin de réduire les inégalités de scolarisation ; d'où l'idée d'une première phase qui mettra l'accent sur des zones jugées prioritaires, en l'occurrence les vingt Provinces les plus faiblement scolarisées (et notamment au niveau des filles)¹². Par ailleurs, considérant que l'État ne pourrait assurer seul une expansion massive de l'offre scolaire (et plus largement éducative) et qu'il devait redéfinir son rôle, le Plan devrait permettre d'accroître la diversification de l'offre et de ses acteurs, mais tout en gardant le contrôle.

159

Fruit d'une longue phase d'élaboration et de négociation entre l'État burkinabé et ses "partenaires techniques et financiers", le Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base 2001/10 se donne ainsi, entre autres moyens pour accroître l'offre scolaire, la promotion de l'initiative privée. Au niveau national, le plan vise à faire passer la proportion des effectifs des élèves du privé de 10% à 20% ; un doublement de pourcentage qui signifie le passage d'un peu moins de 110 000 élèves en 2000/01 à environ 400 000 à l'horizon 2010, selon les projections actuelles, soit un quadruplement des effectifs !

Ce Plan prévoit « *la création d'un fonds d'appui pour l'octroi de subventions aux initiatives privées et aux écoles privées situées dans les*

12 Précisons ici que le critère retenu, le taux brut de scolarisation, fut appréhendé au niveau global de la Province, sans distinction entre les milieux rural et urbain.

zones particulièrement défavorisées » (MEBA, 2000 : 34), en encourageant la création de ces écoles par une série de mesures incitatives : réduction ou exonération d'impôt, allègement de charges, mise en gérance déléguée ou en location-vente, aide à la formation des enseignants, etc. Un certain nombre d'interrogations surgissent : quels seront les "opérateurs" prêts à créer les écoles en nombre suffisant ? À quel coût ? Pour quel type d'enseignement ? Ou bien encore : où ? Par qui ? Pour qui ?

La question du coût est centrale, surtout dans un pays où le niveau de pauvreté est non seulement élevé mais où il s'accroît : selon les résultats des deux enquêtes sur les conditions de vie des ménages de 1994 et 1998 (INSD, 2000), on observe une légère hausse de la proportion des "pauvres" : de 44,5 % en 1994 à 45,3 % en 1998, selon des "seuils de pauvreté" respectifs estimés à 41 099 FCFA et à 72 690 FCFA ; et c'est en milieu urbain que la hausse est la plus marquée. Au regard du problème de la capacité financière des familles à assurer les coûts de la scolarisation, dans un contexte de pauvreté croissante, on peut s'interroger sur les possibilités réelles de développement du secteur privé laïc en milieu rural, compte tenu de l'exigence d'un minimum de rentabilité ; cela, même avec des mesures incitatives.

160

Du côté de l'enseignement primaire privé confessionnel, l'Église catholique entend intensifier son implication. Mais elle rencontre déjà des difficultés dans le processus de récupération des écoles jadis nationalisées, en milieu rural surtout, en raison du coût des études : du jour au lendemain, les familles ont ainsi vu les frais de scolarité passer de 1 000 F CFA à 15 000 FCFA... ce qui n'a pas manqué de se traduire par de nombreux retraits d'enfants !

La Direction de l'enseignement privé dit miser sur un développement des écoles franco-arabes, déjà très implantées en milieu rural ; le Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base prévoit « *la construction et l'équipement de 10 nouvelles écoles franco-arabes par an adoptant le bilinguisme et dont la gérance sera confiée à des particuliers* » (MEBA, 2000 : 34). Si ce type d'enseignement ne saurait être marginalisé, cette perspective n'est pas sans susciter des interrogations. En effet, au regard de la situation actuelle les écoles franco-arabes et les médersas constituent actuellement un ensemble très hétérogène, très peu contrôlé sur le plan pédagogique, et offrent bien peu de possibilités d'emploi dans un pays où l'arabe n'est pas une langue officielle (Cissé, 1990 ; Gandolfi, 2003). Un développement accru de ces écoles amènerait aussi à s'interroger sur ses implications politico-religieuses.

C'est encore en ville que les marges de progression du secteur privé apparaissent les plus importantes. Il faut rappeler que les actions du Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base devraient aller prioritairement aux zones (rurales) les plus faiblement scolarisées, et que l'État ne construit pas d'écoles dans les zones non loties des villes. Irait-on ainsi vers une privatisation (de fait) de l'enseignement dans les villes ? Nous avons vu que le secteur privé est déjà actuellement presque majoritaire à Ouagadougou, la capitale, où la part croissante du privé traduit deux logiques (Baux & Lokpo, 2001). D'une part, dans ces zones périphériques non loties peuplées essentiellement par des familles migrantes et généralement pauvres, celles qui désirent scolariser leurs enfants sont confrontées à l'alternative suivante : soit dans une école privée relativement proche, mais plus onéreuse que dans le public, soit dans une école publique, mais parfois très éloignée, ce qui pose à la fois le problème du transport (en termes de coût et d'insécurité) et de l'alimentation de l'enfant le midi... D'autre part, une pression sociale urbaine s'exerce aussi en faveur de l'enseignement privé, ce qui traduit un changement notable d'attitude. Selon Yacouba Yaro (1994), dans les années soixante-dix/quatre-vingt, les parents d'élèves n'avaient recours aux écoles privées que lorsqu'ils n'avaient pu placer leurs enfants dans le public pour des raisons d'âge ou de mauvaises "performances" scolaires ; les parents les plus démunis et les nouveaux arrivants en ville qui ne pouvaient corrompre le personnel ou qui ne possédaient pas de réseau de connaissance à mettre en avant se trouvaient ainsi obligés d'inscrire leur progéniture dans le privé. Mais, depuis plusieurs années, face à la détérioration d'un secteur public de plus en plus discrédité – avec notamment le "rejet" du système du double-flux –, combinée à une relative amélioration du secteur privé, celui-ci a de plus en plus la faveur des familles, du moins de celles qui ont les moyens financiers d'y accéder. Les données statistiques disponibles confirment globalement une sélectivité sociale croissante, qui s'accroît au fur et à mesure que l'on avance au sein du système scolaire, et qui apparaît plus marquée dans le secteur privé urbain (Pilon & Wayack, 2003 ; Baux *et al.*, 2002). On voit ainsi se profiler un secteur privé "à deux vitesses" : l'un "populaire" (plutôt pauvre et "médiocre"), l'autre "élitiste" (mieux pourvu et plus "performant").

Le développement du secteur privé pose aussi le problème de son fonctionnement, de la qualité de l'enseignement qui y est, et y sera dispensé. Le discours dominant veut que l'enseignement privé soit de meilleure qualité que l'enseignement public. Cela est sans doute vrai pour une partie (notamment catholique et protestant) et pour certaines écoles ; mais on sait aussi que la meilleure "performance" affichée par des écoles privées résulte souvent d'une forte sélectivité, tant à l'entrée qu'en cours

de cursus, avec la pratique de ne présenter aux examens que les “bons” élèves. Nombre de fondateurs d’écoles privées laïques font passer la rentabilité financière avant les préoccupations pédagogiques... Le secteur privé est extrêmement hétérogène ; au-delà de critères à remplir pour obtenir une reconnaissance officielle au moment de la création d’une école, ce secteur demeure fort peu contrôlé sur le plan pédagogique. Il n’existe aujourd’hui à notre connaissance aucune étude sérieuse permettant une véritable évaluation du secteur privé, tant au niveau primaire qu’au niveau secondaire.

On ne peut dès lors s’empêcher de s’interroger sur la qualité de l’éducation, bien que cela constitue une des composantes du Plan Décennal de Développement de l’Éducation de Base. Dans les discours tenus aujourd’hui, tant par les acteurs nationaux que par les partenaires internationaux, la préoccupation largement dominante est assurément d’ordre quantitative : parvenir à augmenter le taux de scolarisation (de 40 % à 70 %). Mais quel sens aurait un niveau de scolarisation de 70 %, si la très médiocre “efficacité” du système scolaire actuel ne s’améliorait pas ou guère ? Actuellement, d’après les statistiques scolaires, moins de la moitié des entrants au CP1 atteignent le CM2 (Kaboré *et al.*, 2002) ; ce qui signifie qu’un nouvel élève en CP1 intègre un système où le risque d’échouer est plus élevé que la chance de réussir, un système qui produit plus d’“échecs” que de “réussites” (à savoir, notamment, atteindre le CM2). Or, les élèves qui abandonnent avant le CM1 (la majorité des abandons) et une forte proportion de ceux qui abandonnent durant le cours moyen présentent un risque très élevé de retour à l’analphabétisme, faute d’un environnement lettré adéquat !

162

Se pose enfin la question de l’articulation entre les niveaux d’enseignement primaire et secondaire. Le “goulot d’étranglement” à l’entrée du secondaire devrait se resserrer sensiblement avec la réalisation du Plan Décennal de Développement de l’Éducation de Base, qui va amener aux portes des collèges des cohortes de plus en plus nombreuses d’élèves... alors que l’accès y est déjà très sélectif. Faute d’un effort public comparable dans le secondaire (puis dans le supérieur), comment sera vécue une telle situation par les enfants et les familles, conscients qu’aujourd’hui l’accès au marché du travail nécessite de plus en plus d’aller au-delà du niveau d’enseignement primaire ?

Le renforcement des exigences de “performance” scolaire pour les concours d’entrée en sixième et en seconde d’une part, la diminution régulière du nombre de bourses octroyées par l’État d’autre part, jouent sans aucun doute en défaveur des enfants issus de familles pauvres, des familles de cultivateurs et d’éleveurs particulièrement (Pilon & Wayack, 2003).

De 71,3% en 1969-70, la proportion des élèves boursiers dans l'enseignement secondaire est passée à 30,1% en 1981-82, à 15,2% en 1993-94, à 6,8% en 1995-96, puis à 1,7 % en 2000-01 (Sanou, 2001). À la rentrée scolaire 2001/02, les bourses ont d'ailleurs été totalement supprimées (les bourses déjà octroyées, quant à elles, courent jusqu'à leur terme) et, depuis 1996, à la demande de la Banque mondiale, elles sont réservées exclusivement aux filles. Si cette mesure était susceptible de promouvoir la scolarisation des filles, son effet potentiel s'avère néanmoins fortement contrebalancé par la diminution régulière des bourses octroyées. En 1990, les enfants de cultivateurs et d'éleveurs n'étaient plus que 28 % à obtenir une bourse et ils ne représentaient plus qu'une faible majorité (53 %) des boursiers. Pour l'enseignement supérieur, la proportion des boursiers est passée de 97,8 % en 1988-89 à 46,4 % en 1994-95, puis à 16,8% en 1998-99. Selon F. Sanou, « *les conditions d'attribution des bourses d'études supérieures jusqu'à leur récente réforme en 1991 favorisaient plutôt les enfants de familles relativement aisées* » (2001 : 12). Si le décret de 1993 a introduit une nouvelle condition relative aux revenus des parents, donc susceptible de favoriser les familles pauvres, son impact s'avère marginal dans un contexte de contingentement croissant du nombre de bourses. Il ne faut pas non plus oublier le cas des familles les plus aisées qui scolarisent leurs enfants en Europe et en Amérique du Nord, dès le secondaire mais surtout au niveau de l'enseignement supérieur ; un phénomène difficile à mesurer, sans doute assez marginal numériquement, mais dont l'impact socio-politique ne doit pas être sous-estimé.

Au cours de ces quarante dernières années, le champ scolaire au Burkina Faso s'est sensiblement modifié. L'évolution s'est traduite par une diversification de l'offre scolaire, à la fois entre secteurs public et privé, et au sein même du secteur privé. Ce processus semble avant tout répondre à une volonté d'accroître l'offre pour scolariser le plus possible d'enfants, notamment pour atteindre au plus vite la scolarisation universelle (au primaire). Aussi légitime que puisse paraître cet objectif, le processus en cours n'est pas sans susciter, nous l'avons évoqué, de nombreuses interrogations : quel équilibre trouver entre secteurs public et privé ? Quel type d'enseignement privé, pour quelle éducation et pour qui ? Dans un contexte de pauvreté, jusqu'où aller dans l'implication financière demandée aux familles ? Comment conjuguer une diversification accrue du champ scolaire, qui implique un processus de privatisation, et la lutte pour réduire les inégalités sociales face à l'éducation ? Autant de questions qui se posent aujourd'hui aux autorités burkinabé et à leurs partenaires internationaux, mais qui doivent aussi interpeller davantage la "société civile", et particulièrement la communauté scientifique, en regard des enjeux qui se posent à la société burkinabé de demain.

BIBLIOGRAPHIE

BAUX (S.) & LOKPO (K.), 2001, *Enquête exploratoire qualitative sur l'offre de scolarisation à Ouagadougou*, UERD, Rapport d'étude.

BAUX (S.), KABORE (I.), LOKPO (K.) & PILON (M.) (PILON M., dir.), 2001, *Enquête exploratoire sur l'offre et la demande d'éducation à Ouagadougou*, Ouagadougou, UERD, Rapport d'étude.

CISSE (I.), 1998, « Les médersas au Burkina. L'aide arabe et l'enseignement arabo-islamique », in O. Kane & J.-L. Triaud, *Islam et islamismes au Sud du Sahara*, Paris, IREMAM/Karthala/MSH, pp. 101-115.

GANDOLFI (S.), 2003, « L'enseignement islamique en Afrique Noire », *Cahiers d'études africaines*, tome VLIII (1-2), n° 169-70, pp. 261-277.

GÉRARD (É.), 1998, « Les médersas : un élément de mutation des sociétés oust-africaines », *Politique étrangère*, hiver 1997-98, pp. 613-627.

164

KABORE (I.) & PILON (M.), 2001, « L'analyse de la scolarisation à partir du recensement de 1996 au Burkina Faso », communication au Quatrième Atelier du projet sur l'analyse des recensements africains (ACAP), *Mutations Sociales et Démographie de l'Afrique : enseignements tirés de l'analyse des données des recensements*, en collaboration avec l'UEPA et l'IFORD, Dakar (Sénégal), 15-17 janvier.

KABORE (I.), LANGE (M.-F.), OUEDRAOGO (A.) & PILON (M.), 2001, *Stratégies et capacités de financement de l'éducation de base par les agents privés, Rapport Burkina Faso*, Ouagadougou, Étude pour la Mission des appuis financiers et des études économiques (DCT/F) du Ministère des affaires étrangères.

INSD, 2000, *Profil et évolution de la pauvreté au Burkina Faso*, Ouagadougou, Première édition.

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

MEBA, 2000, *Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base 2000 / 2009*, Ouagadougou.

PILON (M.) & WAYACK (M.), 2003, « La démocratisation de l'enseignement au Burkina Faso : que peut-on en dire aujourd'hui ? », *Cahiers d'études africaines*, tome XLIII (1-2), n° 169-70, pp. 63-86.

SANOU (F.), 1987, *Politiques éducatives du primaire du Burkina Faso de 1900 à 1990*, Université de Ouagadougou, multigr'.

SANOU (F.), 2001, *Éducation et démocratie*, Ouagadougou, multigr'.

YARO (Y.), 1994, *Pourquoi l'expansion de l'enseignement primaire est-elle si difficile au Burkina Faso ? Une analyse socio-démographique des déterminants et des perspectives scolaires de 1960 à 2006*, Paris, IDUP-Université de Paris I, thèse en démographie.