

Université de Nantes

U.F.R. LETTRES et LANGAGES

ÉCOLE DOCTORALE COGNITION, ÉDUCATION, INTERACTIONS

N° attribué par la bibliothèque



**Sous-scolarisation au Burkina Faso : le cas de l'accès à
l'enseignement primaire dans la Région du Sahel**

Sibiri Luc Kaboré

Mémoire présenté en vue de l'obtention du titre de docteur en Sciences de l'Éducation

Sous la direction de Monsieur Yves Dutercq

Le 22 juin 2011

Jury

M. Yves Dutercq

M. Christophe Michaut

M. Marc Pilon

M. Georges Solaux

Professeur, Université de Nantes, Directeur de thèse

Maître de Conférences, Université de Nantes, Coencadrant de la thèse

Directeur de recherche, IRD

Professeur, Université de Bourgogne, IREDU

L'Université de Nantes n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les thèses. Celles-ci doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.

DEDICACE

A la mémoire de notre père pour tout ce qu'il a fait pour nous,

A notre mère pour son soutien constant,

A notre femme et à nos enfants qui nous ont soutenu par leurs Conseils, leur
Amour et leurs Prières,

A nos frères, sœurs, cousins et amis pour leur solidarité agissante.

REMERCIEMENTS

Nous tenons d'abord à adresser nos sincères remerciements au Professeur Yves DUTERCQ, notre Directeur de thèse et à Monsieur Christophe MICHAUT, Co-encadrant de la thèse, qui ont eu la difficile tâche de diriger nos travaux. Par leur disponibilité, leurs qualités d'écoute, leur patience, ils ont su nous apporter le soutien qui nous a été nécessaire pour mener à son terme ce travail.

Nous remercions également les professeurs Marc PILON et Georges SOLAUX, qui nous ont fait l'honneur de participer à notre jury de thèse, et d'en être les rapporteurs.

Nous voulons ensuite, remercier particulièrement :

- Le Dr. Ablassé DEMBEGA, qui nous a encouragé à mener cette tâche. Sa grande connaissance du système éducatif burkinabé et le temps qu'il a consacré à nos longues conversations nous ont été d'un secours inestimable;
- Madame Annie JOUAUD pour son accueil et son hospitalité ;
- MM. Nongassida Camille KABORE, André LAFOND, Yamba Louis NIKIEMA, Nobila Michel OUEDRAOGO, et tous nos collaborateurs de la Direction des Etudes et de la Planification, qui nous ont apporté leur aide de quelque manière que ce soit.

Sans la collaboration de Madame Judith TAPSOBA (Directrice Générale de l'Enseignement de base et de l'alphabétisation), de Monsieur Idrissa COMPAORE (Directeur Régional de l'Enseignement de base et de l'alphabétisation du Sahel), de Messieurs Saliou BARRY, Djibrilou DIALLO, Idrissa DIALLO, Richard Séguénam OUEDRAOGO, (respectivement Directeurs Provinciaux de l'Enseignement de base et de l'alphabétisation du Séno, de l'Oudalan, du Yagha et du Soum), des chefs de circonscriptions d'éducation de base, des directeurs d'école, des enseignants ainsi que des parents d'élèves, les données primaires et secondaires n'auraient pas pu être collectées. Qu'ils trouvent ici l'expression de notre reconnaissance.

RESUME

Notre travail de recherche porte sur la sous-scolarisation dans la Région du Sahel au Burkina Faso. Cette région connaît un faible accès à l'enseignement primaire. En effet, des 13 régions que compte le Burkina Faso, celle du Sahel enregistre le plus faible taux de scolarisation. Le taux net de scolarisation dans l'enseignement primaire n'était que de 37,5% en 2009-2010.

Dans notre recherche, nous avons choisi de répondre aux questions «qu'est-ce qui explique le phénomène de sous-scolarisation qui perdure dans la région et quelles stratégies éducatives, permettraient de promouvoir l'accès à l'enseignement primaire dans la Région du Sahel au Burkina Faso?».

Aux termes de cette recherche, l'analyse nous permet de décliner les causes majeures de cette sous-scolarisation qui sont entre autres, le rejet de l'école formelle, les mariages forcés et précoces, le mode de vie nomade de la population, l'inadaptation de l'école aux réalités de la région, le déficit d'offre scolaire, etc.

Afin de promouvoir l'enseignement primaire, plusieurs stratégies éducatives ont été définies et mises en œuvre par les familles, les pouvoirs publics ainsi que les ONG et associations. Elles comportent toutefois, des limites. Dans l'optique d'une telle promotion, des stratégies éducatives pourraient être expérimentées et évaluées. De telles mesures pourraient consister en l'expansion et la diversification de l'offre éducative, la promotion des formules alternatives d'éducatives, la dynamisation de la participation communautaire,...

Mots-clés : accès à l'éducation, Burkina Faso, Sahel, sous-scolarisation, inégalité des chances, habitus, stratégies éducatives, groupe de discussion.

Title of the thesis: "Insufficient schooling in Burkina Faso: case of the access to primary education in the Sahel area"

Summary

Our piece of research is carried out into the insufficient schooling in the Sahel area in Burkina Faso. This region is going through a low to the primary education. Indeed, of the thirteen (13) regions Burkina Faso has, that of Sahel records the lowest percentage of children in fulltime education: the schooling net rate in that area only 37,5% in school year 2009-2010.

In this peace of work, we have chosen to answer the questions "what accounts for the phenomenon of insufficient schooling which has been going for too long in the Sahel area? and "what educational strategies could allow better access to primary education in there?"

According to the terms of this research we can state, from the analysis, the main reasons for this insufficient schooling. These are, between others, the rejection of formal school, the phenomenon of forced or early marriages, the population's nomadic way of life, the failure to adjust schooling to the real life in the region, the deficit in educational offers, etc.

In order to promote primary education, a lot of strategies have been defined and implemented by the families, the authorities, just like the Non-Governmental Organizations (NGO) and Associations. However, these strategies might be tried out and assessed. Such actions could consist in expanding and diversifying educational offers, promoting alternative methods for education, energizing community partaking, ...

Key-words: education access, Burkina Faso, Sahel, insufficient schooling, unequal opportunities, habitus, educational strategies, focus group.

Discipline: Sciences de l'éducation

SOMMAIRE

	Pages
DEDICACE	3
REMERCIEMENTS	4
RESUME	5
Summary	5
INTRODUCTION GENERALE	10
PREMIERE PARTIE : LE CONTEXTE SOCIO-ECONOMIQUE DU BURKINA FASO ET LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	24
CHAPITRE I : ANALYSE DU CONTEXTE SOCIO-ECONOMIQUE DU BURKINA FASO ...	25
I.1 Situation géographique du Burkina Faso	25
I.2 Aperçu historique, politique et administratif	26
I.3 Situation démographique	28
I.4 Situation sociale et culturelle	30
I.5 Situation économique	33
I.6 Situation sanitaire et état de pauvreté	34
I.7 Situation de l'emploi	35
CHAPITRE II- ANALYSE DE LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AU BURKINA FASO	38
II.1 Structure et organisation du système formel d'enseignement	38
II.2 L'éducation non formelle	44
II.3 L'éducation informelle	47
II.4 L'éducation spécialisée	47
II.5 Cadre institutionnel de l'enseignement primaire	48
II.6 Politique éducative	51

II.7 La situation de l'enseignement primaire au Burkina Faso	55
Conclusion de la première partie	79
DEUXIEME PARTIE : LA PROBLEMATISATION ET L'APPROCHE METHODOLOGIQUE	
DE LA RECHERCHE.....	80
CHAPITRE III : LES PRINCIPAUX CONCEPTS UTILISES ET.....	81
LA SOUS-SCOLARISATION A L'ECHELLE MONDIALE	81
III.1 Qu'est-ce que la sous-scolarisation ?	81
III.2 Le concept d'inégalité des chances d'accès à l'enseignement	89
III.3 Le concept d'habitus communautaire	97
III.4 Le concept de stratégie dans le cadre des politiques éducatives	102
III.5 La sous-scolarisation à l'échelle mondiale	118
CHAPITRE IV: LES ASPECTS METHODOLOGIQUES.....	127
IV.1 Question spécifique de recherche.....	127
IV.2 Hypothèses de recherche	127
IV.3 Méthode et technique de recherche.....	128
IV.4 Processus de sélection des personnes à interroger.....	131
IV.5- Les outils de collecte des données.....	140
IV.6 Les enquêtes de terrain	142
IV.7 Le traitement des données	148
IV.8 Le contexte de la scolarisation de la Région du Sahel	150
CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE	155
TROISIEME PARTIE : LE PHENOMENE DE SOUS-SCOLARISATION DANS LA REGION	
DU SAHEL	156
CHAPITRE V : LES CAUSES DE LA SOUS-SCOLARISATION SELON LES ACTEURS	158

V.1 Les multiples déterminants de la sous-scolarisation selon les acteurs	
158 institutionnels.....	158
V.2 Le manque de rentabilité de la scolarisation aux conflits entre villageois	
évoqués par les directeurs d'école.....	165
V.3 De la méfiance de l'école formelle aux activités pastorales des populations	
selon l'entendement des maires	166
V.4 Le déficit d'infrastructures d'accueil, le manque d'intégration sociale des	
enseignants et la négligence des parents, vus par les associations.....	168
V.5 Les maîtres coraniques, entre refus et acceptation de l'école formelle.....	169
CHAPITRE VI- SYNTHESE DES CAUSES DE LA SOUS-SCOLARISATION.....	177
VI.1 Les causes politiques et institutionnelles.....	178
VI.2 Les causes économiques	179
VI.3 Les causes socioculturelles.....	182
VI.4 Les causes imputables au système éducatif.....	184
VI.5 Les causes marginales : les maladies et la méconnaissance des bienfaits	
de la scolarisation	190
CHAPITRE VII- LA DIVERSITE DES FACTEURS DE SOUS-SCOLARISATION DANS LA	
REGION DU SAHEL.....	192
VII.1 Les facteurs les plus agissants.....	192
VII.2 Les facteurs secondaires.....	197
CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE	200
QUATRIEME PARTIE : LES STRATEGIES EDUCATIVES DEVELOPPEES PAR LES	
ACTEURS DANS LA REGION DU SAHEL	202
CHAPITRE VIII- LES STRATEGIES EDUCATIVES MISES EN OEUVRE	204
VIII.1 Les stratégies développées par les familles.....	204
VIII.2 Les stratégies développées par les acteurs institutionnels.....	209

VIII.3 Les stratégies développées par les Organisation Non Gouvernementales et les Associations.....	237
VIII.4 Les stratégies développées par les collectivités locales.....	241
CHAPITRE IX- ANALYSE CRITIQUE DES STRATEGIES EDUCATIVES	245
IX.1 Les contraintes et les limites des stratégies des pouvoirs publics	245
IX.2 Une participation communautaire mitigée	254
IX.3 La préférence des foyers coraniques et des écoles franco-arabes	255
IX.4 Les stratégies des associations, efficaces mais de couverture limitée	257
CHAPITRE X : PROPOSITIONS DE STRATEGIES EDUCATIVES PERMETTANT D'ATTENUER LA SOUS-SCOLARISATION DANS LA REGION DU SAHEL.....	259
X.1 Les stratégies souhaitables.....	259
X.2 Les stratégies prioritaires et réalisables.....	271
X.3 Les moyens disponibles	273
CONCLUSION DE LA QUATRIEME PARTIE	274
CONCLUSION GENERALE.....	276
Bibliographie	282

INTRODUCTION GENERALE

Le développement de l'éducation au Burkina Faso comme dans de nombreux pays en développement rencontre d'énormes difficultés. L'accès à une éducation de base de qualité pour tous les enfants, quelle que soit leur situation socio-économique et culturelle constitue un problème particulièrement délicat. En effet, si dans certains pays en développement et dans la plupart des pays industrialisés, il n'existe plus de problèmes d'accès à l'enseignement primaire voire au premier cycle de l'enseignement secondaire, la participation à l'enseignement primaire pose problème dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne.

Les statistiques de l'UNESCO (UNESCO, 2010) indiquent que ces pays connaissent de grandes difficultés pour garantir l'éducation à tous les enfants en âge d'aller à l'école. Dans l'enseignement primaire, les taux nets de scolarisation les plus bas sont observés au Niger (45%), au Mali (63%) et au Burkina Faso (58%).

C'est dire que, bien que le droit à l'éducation ait été clairement énoncé par la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 (article 26), de nombreux enfants en âge d'aller à l'école n'ont pas encore accès au système éducatif. Cette déclaration reconnaît la valeur humaine intrinsèque de l'éducation, reposant sur de solides fondements moraux et juridiques. Considérée ainsi, l'éducation est aussi un moyen indispensable de «déverrouiller» et de protéger d'autres droits humains en fournissant l'échafaudage requis pour garantir la santé, la liberté, la sécurité, le bien-être économique et la participation à la vie sociale et politique. Là où le droit à l'éducation est garanti, l'accès des individus aux autres droits – et à leur jouissance – est favorisé (UNESCO, 2002).

Outre la déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 prône également ce droit à l'accès à l'éducation. L'article 28 de ladite convention, alinéa 1 dispose que les Etats parties «*rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous* ».

Par ailleurs, la nécessité d'offrir un minimum éducatif à tous les enfants, avait fait l'objet d'une préoccupation de la Communauté internationale depuis la Conférence Mondiale sur l'éducation de base de pour tous à Jomtien (Thaïlande, 1990) ; ainsi, que ce soit à Jomtien ou au Sommet Mondial du Millénaire (septembre 2000), en

passant par Dakar (Sénégal, avril 2000), le principe selon lequel toute personne (enfant, adolescent ou adulte) doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux, au sens le plus large et le plus riche du terme, une formation où il s'agit d'apprendre à connaître, à faire, à vivre ensemble et à être, a été adopté.

Au Burkina Faso, la Constitution réaffirme aussi le droit à l'éducation. Elle dispose en son article 18 que « *l'éducation, l'instruction, la formation, le travail, la sécurité sociale, le logement, le sport, les loisirs, la santé, la protection de la Maternité et de l'Enfance, l'assistance aux personnes âgées ou handicapées et aux cas sociaux, la création artistique et scientifique, constituent des droits sociaux et culturels reconnus...* ».

En outre, la loi d'orientation de l'éducation du Burkina Faso (Loi n°13-2007/AN du 30 juillet 2007) reconnaît également le droit à l'éducation, la gratuité et l'obligation scolaire en ce qui concerne l'enseignement élémentaire. « *L'éducation est une priorité nationale. Toute personne vivant au Burkina Faso a droit à l'éducation, sans discrimination aucune, notamment celle fondée sur le sexe, l'origine sociale, la race, la religion, les opinions politiques, la nationalité ou l'état de santé. Ce droit s'exerce sur la base de l'équité et de l'égalité des chances entre tous les citoyens* ».

Aussi, l'Etat a-t-il adopté et mis en œuvre des innovations et des réformes éducatives en vue de développer le système éducatif. A titre d'illustration, on peut citer entre autres :

- la création du Projet des écoles satellites en Conseil de Ministres le 4 janvier 1994 et sa mise en œuvre depuis la rentrée scolaire 1995-1996, avec pour objectif de rapprocher l'école des enfants.
- L'adoption du Plan Décennal de Développement de l'Education de Base par Décret n° 99-254/PRES/PM/MEBA du 20 Juillet 1999 et sa mise en œuvre depuis 2001.

Mais bien que l'éducation soit un droit fondamental, les résultats atteints diffèrent à des degrés divers d'un pays à l'autre. Le discours en faveur de la scolarisation généralisée des organismes internationaux et des autorités politiques est parfois battu en brèche par certaines couches de la population qui s'interrogent

sur ses effets, son apport au développement économique et social ainsi que ses bénéfices réels.

Ainsi, au Burkina Faso, en dépit des efforts déployés par l'Etat et ses partenaires pour promouvoir le système, l'objectif de la scolarisation primaire universelle de 2015 est compromis. En effet, une faible proportion de la population scolarisable a accès à cette forme d'enseignement. Les statistiques de l'éducation de base de 2008-2009 montrent que seuls 57,9% des enfants d'âge scolaire (6-11 ans) fréquentent les structures d'enseignement primaire. Cet indicateur montre clairement que plus de 40% de ces enfants sont en dehors de ce cycle d'enseignement.

Cette moyenne nationale (57,9% de taux net de scolarisation) cache de profondes disparités régionales, car dans les faits, il oscille entre 34% dans la région du Sahel et 76% dans celle du Centre. C'est dire que la situation est plus criante au Sahel où plus de 65% des enfants en âge d'aller à l'école en sont exclus.

Il faut par ailleurs remarquer que cette région a toujours tenu la queue du peloton en matière de scolarisation dans le cycle d'enseignement primaire. En effet, que ce soit en 2001-2002 ou en 2008-2009, elle a toujours été classée dernière, avec des taux nets de scolarisation respectifs de 15,7% et de 34% (Statistiques de l'éducation de base, 2001-2002 et 2008-2009).

Fort de ce constat, nous avons estimé que cette faiblesse de la scolarisation méritait d'être examinée.

En outre, le choix du thème : *Sous-scolarisation au Burkina Faso : le cas de l'accès à l'enseignement primaire dans la Région du Sahel*, dans le cadre d'une thèse de doctorat, tient non seulement à la sous-scolarisation prononcée de cette région administrative, au fait que nous sommes acteur et militant de l'éducation pour tous, mais également à d'autres considérations.

Notre intérêt pour la sous-scolarisation des enfants de la Région du Sahel tient d'abord, à la dimension politique de l'éducation. Cette étude contribuera à l'atteinte des objectifs de la politique éducative, maintes fois réaffirmée par les textes de lois, les discours politiques, lors des grandes rencontres internationales aussi bien que locales.

La Déclaration mondiale sur l'Education de base Pour Tous, n'a-t-elle pas été adoptée depuis 1990 par la Communauté Internationale (Jomtien, Thaïlande) pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux ?

Il en est également de même du Cadre d'action de Dakar qui est l'expression de la détermination de la communauté internationale pour réaliser les objectifs de l'Education Pour Tous (EPT). Ainsi, les différents gouvernements se sont engagés à réaliser les six (6) objectifs suivants :

« (i)- développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés ;

(ii)- faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ;

(iii)- répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante ;

(iv)- améliorer de 50% les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ;

(v)- éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite ;

(vi)- améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante »

(UNESCO, 2000, p3).

Il en est également des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) qui ont été adoptés lors du Sommet Mondial du Millénaire (septembre 2000) par les Chefs d'Etat et de Gouvernement des 191 Etats des Nations Unies. Ces objectifs visent à réduire de moitié la pauvreté d'ici à 2015 et à s'assurer que 100% des enfants achèveront à cette échéance un cycle d'enseignement primaire complet, gage d'un socle de connaissances et de valeurs.

Des huit Objectifs de Développement pour le Millénaire, deux intéressent l'éducation. Il s'agit des deuxième et troisième objectifs qui visent à :

- Assurer l'éducation primaire pour tous d'ici à 2015, en donnant à tous les enfants, garçons et filles, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires ;
- Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes en éliminant les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire avant 2005, et si possible à tous les niveaux de l'enseignement en 2015 au plus tard.

De même, le Plan d'action national pour l'éducation de base du Burkina Faso de septembre 2002 vise les objectifs spécifiques ci-après :

- ✓ *« Porter le taux de scolarisation à 100% en 2015...;*
- ✓ *Diversifier les formules d'éducation de base telles que les Ecoles Satellites (ES), les Centres d'Education de Base Non Formelle (CEBNF), les écoles franco-arabes modernisées, les centres d'alphabétisation des petits ;*
- ✓ *Amener le taux d'alphabétisation à 60% en 2015 par le développement et la diversification des actions d'alphabétisation ;*
- ✓ *Améliorer la qualité, la pertinence et l'efficacité de l'éducation de base par la formation des personnels d'enseignement et d'encadrement, l'amélioration des conditions d'enseignement/apprentissage, la mise en place de projets d'écoles et un contrôle permanent de la qualité;*
- ✓ *Diversifier les actions de post-alphabétisation en langues nationales et en français pour mieux assurer la formation – information des alphabétisés et*

créer un environnement libre, propice au développement de l'éducation de base ;

- ✓ *Renforcer les capacités de pilotage et de gestion du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation par la formation des personnels, le développement de l'information et de la recherche appliquée, la mise en place d'un dispositif opérationnel de suivi/évaluation des projets et programmes » (Burkina Faso, 2002, p21).*

En outre, la stratégie de développement du secteur de l'éducation au Burkina Faso est contenue dans la *Lettre de politique éducative du 3 novembre 2008*, en lien avec la Loi n°013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant Loi d'Orientation de l'Education. Comme rappelé plus haut, cette loi fait de l'éducation une priorité nationale et consacre l'obligation scolaire pour tous les enfants de six à seize ans ainsi que la gratuité de l'enseignement de base public.

Ensuite, l'éducation a une dimension sociale. Pour le Cadre d'action de Dakar, l'éducation est *«une condition essentielle du développement durable ainsi que de la paix et de la stabilité à l'intérieur des pays et entre eux, et donc le moyen indispensable d'une participation effective à l'économie et à la vie des sociétés du XXIe siècle soumises à un processus de mondialisation rapide » (UNESCO, 2000, p2-3).*

L'UNICEF souligne que la lutte contre le sous-développement passe nécessairement par la scolarisation, et qu'en permettant aux enfants de recevoir une éducation de base de qualité, on améliore les autres indicateurs du bien-être humain. Les pays se prévalant des taux de scolarisation les plus bas, n'ont-ils pas également les taux de mortalités infantile les plus élevés !

« L'éducation est aussi un cri d'amour pour l'enfance, pour la jeunesse que nous devons accueillir dans nos sociétés, avec toute la place qui leur revient, dans le système éducatif, certes, mais dans la famille, dans la communauté de base, dans la nation. Ce devoir élémentaire doit être constamment rappelé, afin que même les choix politiques, économiques et financiers en tiennent davantage compte » (Delors et al, 1996, p10).

La société de l'information se développe avec la multiplication des possibilités d'accès aux données et aux faits et à travers l'éducation, chacun devrait pouvoir se servir des informations, les recueillir, les sélectionner, les ordonner, les gérer, les utiliser. L'éducation est donc indispensable à toutes les sociétés, à tous, à chacun. A cette fin, les politiques éducatives devraient avoir une double exigence : la qualité de l'enseignement et l'équité.

Par ailleurs, l'éducation est l'élément moteur du développement humain durable. Elle est un facteur d'accroissement du bien-être des populations et contribue au développement des compétences, à l'épanouissement individuel et collectif.

La dimension sociale de l'éducation est également réaffirmée par le Bureau international d'éducation (BIE) qui trouve qu'elle joue un rôle de réduction de la pauvreté, laquelle est un concept multidimensionnel, défini selon différentes approches (BIE, 2004).

Dans une approche monétaire, la pauvreté est appréhendée comme un déficit par rapport au revenu, qui détermine la capacité de consommer.

Nous avons ensuite l'approche sociopolitique qui prend en compte des dimensions sociales, culturelles, économiques, politiques et environnementales. Cette approche *« appréhende la pauvreté comme la résultante d'un double processus de polarisation et d'intégration économique, politique et socioculturelle. Dans cette approche, la pauvreté n'est pas seulement abordée en termes de revenus monétaires »* (BIE, 2004, p4).

Dans sa définition de la pauvreté, le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) utilise également l'approche sociopolitique, cadre dans lequel a été développé un indice de développement humain (IDH), lequel figure depuis 1990 dans son rapport annuel et permet ainsi d'évaluer la pauvreté d'une personne ou d'un pays. Plus l'indice de développement humain (IDH) est bas, plus la pauvreté est importante. Cet indice prend en compte trois éléments essentiels : l'espérance de vie pour la santé ; la connaissance (l'instruction et accès au savoir), représentée par le taux d'alphabétisation des adultes et par le taux de scolarisation (niveaux primaire, secondaire et supérieur) ; le revenu (la possibilité de disposer d'un

niveau de vie décent), représenté par le Produit Intérieur Brut par habitant (BIE, 2004).

L'inclusion de l'instruction et de l'accès au savoir dans cet indice s'inspire de la théorie du «capital humain» (BIE, 2004), développée au début des années 1960 par Gary Becker et Théodore Schultz, prix Nobel d'économie en 1979. Schultz a établi un lien entre les preuves confirmant le rôle de l'éducation dans la répartition des revenus entre les individus et le facteur de rémanence dans la croissance économique. Il a soutenu que les dépenses consacrées à l'éducation constituent un investissement et que le rendement des investissements dans le secteur de l'éducation est parfois plus élevé que le capital physique (Varghese, 2003). Il a posé comme principe que le capital humain *«pouvait contribuer à la croissance économique et a estimé cette contribution à près de 20 pour cent de la croissance du rendement aux Etats-Unis. Les travaux de recherche effectués par la suite ont montré que la croissance du rendement au niveau national dépendait également de l'accumulation du capital humain, de la recherche développement et de leurs retombées »* (Varghese, 2003, p4). Selon Rwehera (1999), cette théorie stipule que *«les êtres humains investissent en eux- mêmes à travers l'éducation, la formation, les soins de santé et d'autres activités et que cet investissement leur permet d'accroître les revenus salariaux perçus au cours de l'ensemble de leur vie professionnelle »* (cité par BIE, 2004, p4).

«L'approche axée sur le capital privilégie le rôle de l'éducation dans l'accroissement de la productivité et l'estimation des coûts et avantages de l'éducation et leur partage entre les individus et les nations. L'émergence de l'éducation en tant que variable statistiquement significative dans les études empiriques réalisées sur la croissance et la répartition des revenus, assigne à l'éducation un rôle crucial à jouer en matière d'orientation» (Varghese, 2003, p4).

Le capital humain est utilisé pour représenter *«toutes les connaissances accumulées par les individus et qui, comme le capital, sont créatrices de richesses»* (Gurgand, 2005, p9).

En outre, le BIE fait remarquer que l'inclusion de la connaissance dans cet indice s'explique aussi parce que, « pour les Nations Unies, l'éducation est un droit fondamental dont dispose l'individu pour jouir de l'ensemble de ses capacités et pour accéder aux autres éléments de l'Indice de Développement Humain (IDH) :

«longévité et santé » et «vie digne ». L'instruction et l'accès au savoir pour tous favoriseraient non seulement la croissance économique mais aussi, grâce à des exigences et des demandes d'améliorations sociales et sur le plan éducatif, la réduction de la pauvreté » (p4-5). En effet, pour sortir de la pauvreté ou ne pas y tomber, il est nécessaire d'avoir acquis les savoirs, les connaissances et les savoir-faire pour permettre à l'individu d'obtenir un emploi mieux payé, de créer éventuellement son propre emploi, d'adopter des habitudes qui amélioreront son état de santé (Reimers, 1999) et de pouvoir les intégrer en développant des compétences (Perrenoud, 1997). Il faut aussi pouvoir renouveler ces acquis à travers des compétences pour l'apprentissage tout au long de la vie.

Jean-Claude Balmes (2003) rappelle que les études rétrospectives sur les différentes régions du monde en développement ont clairement établi que la croissance ne peut s'installer de façon durable sans une production préalable suffisante de capital humain.

Les résultats décevants obtenus en matière de développement par certains pays à capital financier abondant, ont mis en évidence les limites de la théorie selon laquelle, seul le capital physique était le facteur déterminant du développement. Cette théorie a donc évolué vers la notion du développement humain qui place l'homme au centre du développement, en élargissant le champ de ses possibilités, notamment celles d'acquérir des connaissances, de mener une vie plus longue et saine, et d'accéder aux ressources nécessaires à une vie décente. Les travaux de Marc Gurgand (2005), de Marie Duru-Bellat (2006) et de Jean-Jacques Paul (2007) montrent que la relation entre éducation et croissance économique ne semble pas si avérée. Ces auteurs ont pris leurs distances avec une vision des pouvoirs de l'éducation sur la croissance et le développement économique qu'ils jugent trop optimistes. Pour eux, l'élévation du niveau d'éducation ne produit pas la croissance économique. Elle retient une vision proche de la théorie du filtre, selon laquelle *«si l'éducation permet d'obtenir un salaire plus élevé, c'est parce que les employeurs l'utilisent comme un signal d'ambition et de qualités innées »* (Paul Jean-Jacques, 2007, p111). Duru-Bellat (2006) critique la position des économistes de l'éducation qui fonderaient *«leurs conclusions davantage sur des convictions que sur de véritables démonstrations quand ils affirment qu'on ne peut «renoncer à croire que l'éducation est indispensable à la croissance et au développement », qu'«on peut*

penser que l'éducation rend les travailleurs plus efficaces (...) et que ceci justifie que l'on augmente sans cesse les niveaux scolaires», ou encore que «l'éducation transforme la structure productive en étant une source de progrès technique et de croissance» (Duru-Bellat, 2006, p61). Ces propos s'appuieraient sur des éléments empiriques mais jugés incertains par les économistes eux-mêmes, et qui demandent à être spécifiés. «Car, s'il est une chose dont les économistes sont sûrs, c'est que «l'effet de l'éducation sur la croissance ne résulte pas d'une règle universelle mais dépend fortement des conditions économiques et institutionnelles propres à chaque pays et à chaque période» (Duru-Bellat, 2006, p61).

Toutefois, il faut relever que la théorie du capital humain a encore un sens fort pour les pays en voie de développement, notamment pour le Burkina Faso où l'éducation est un facteur de promotion du développement. En effet, l'éducation et la formation constituent depuis longtemps des priorités dans la politique de développement du pays qui s'est engagé à promouvoir vigoureusement l'enseignement de base. De tels choix montrent bien que le système éducatif burkinabé est un levier du développement économique et social du pays (Lettre de Politique éducative du Burkina Faso, 2008).

En outre, le rôle de la qualité de l'éducation dans la réduction de la pauvreté est toujours réaffirmé en Afrique : *«aucun pays au monde n'a jamais atteint le développement durable sans un système éducatif efficace, sans un enseignement primaire solide et universel, sans un enseignement supérieur et une recherche efficaces, sans l'égalité des chances en matière d'éducation» (Thabo Mbéki cité par BIE, 2004, p8).*

Pour Jean-Claude Balmes, *«l'éducation rend les populations moins vulnérables et favorise leur participation au développement, l'exercice de la citoyenneté et la bonne gouvernance. L'éducation est un droit fondamental de la personne humaine inscrit dans la déclaration universelle des droits de l'homme comme dans la convention sur les droits de l'enfant» (Bauchet, Germain, 2003, p8).*

Il poursuit en relevant que l'éducation a, enfin, des effets positifs incontestables sur l'environnement et la gestion des ressources naturelles, la démographie, l'hygiène et l'état sanitaire. Elle est une condition du développement durable.

Sur le plan micro-économique, il convient de relever que les études sur la pauvreté (Mingat, 2003 ; Narayan et Petersh, 2002 ; Banque Mondiale, 2000) montrent que *«l'éducation primaire constitue un ingrédient incontournable d'une stratégie visant à équiper les plus démunis du minimum adéquat pour leur inclusion dans les circuits économiques et sociaux qui leur permettrait de sortir de la pauvreté»* (BIE, 2004, p5). De même, *«de bonnes études primaires favoriseraient des taux de fécondité plus bas, une meilleure alimentation, et de diagnostics plus précoces et plus efficaces des maladies. La corrélation entre alphabétisme et espérance de vie est très forte. Les parents, et en particulier les femmes qui comptent plusieurs années de scolarité, ont des enfants en meilleure santé qui vivent plus longtemps, ... »* (Gounebana, 2006, p16).

Une autre dimension de l'éducation est celle de la culture. La recherche d'une éducation pour tous, à laquelle s'intéresse le présent travail participe à l'amélioration de la scolarisation des enfants et partant à l'accroissement du bien-être des populations.

Selon Dubet et Martuccelli (1996), tout système scolaire remplit trois (3) principales fonctions¹ :

- La fonction dite de distribution qui *« tient au fait que l'école attribue des qualifications scolaires possédant une certaine utilité sociale dans la mesure où certains emplois, positions ou statuts sont réservés aux diplômés. L'école répartit des "biens" ayant une valeur sur les marchés professionnels et la hiérarchie des positions sociales »* (p23-24) ;
- La deuxième fonction est qualifiée d'éducative en ce sens qu'elle *« est liée au projet de construction d'un type de sujet qui n'est pas totalement adéquat à son « utilité » sociale»* (p24) ;
- La troisième fonction est celle de la socialisation² : l'école produit des individus adaptés à la société dans laquelle ils vivent et reprennent l'héritage que toute éducation transmet.

¹ En sociologie, le terme "fonction" est sujet à controverse théorique. Dubet et Martuceli l'utilisent de façon métaphorique. Pour eux, *« il désigne moins une nécessité du système social dans son ensemble, que l'ensemble des problèmes que tout système scolaire est tenu de régler et par rapport auxquels il ne peut éviter de se définir »* (P.23).

C'est dire que partout dans le monde, l'éducation, sous ses diverses formes, a pour mission de tisser entre les individus des liens sociaux procédant de références communes. « *Les moyens employés épousent la diversité des cultures et des circonstances mais, dans tous les cas, l'éducation a pour visée essentielle l'épanouissement de l'être humain dans sa dimension sociale. Elle se définit comme véhicule des cultures et des valeurs, comme construction d'un espace de socialisation et comme creuset d'un projet commun* » (Delors et al, 1996, p51).

Il est établi que la dimension culturelle de l'éducation est très forte puisque l'éducation n'est pas neutre : elle façonne la société qui la façonne en retour, et à travers elle, on peut aboutir à un changement de comportements, à un changement de mentalités.

Il faut par ailleurs relever que la plupart des recherches sur la scolarisation des enfants portent généralement sur un niveau « macro ». Menées sous l'égide d'organisations internationales ou sous-régionales telles l'UNESCO, l'UNICEF, FAWE, ces études prennent souvent pour cadre, le monde dans sa globalité, les cinq continents ou se focalisent sur quelques pays ou entités administratives. A l'échelle du Burkina Faso, en général, les études ne sont pas menées, au niveau « micro » et n'intéressent pas spécifiquement une seule et unique entité administrative (région ou province). Elles ont toujours porté, soit sur l'ensemble du pays, soit sur un certain nombre de régions et/ou de provinces.

Ce faisant, les remédiations souvent proposées n'arrivent pas toujours à solutionner les problèmes identifiés à l'échelon régional, provincial ou local.

Par ailleurs, les thématiques sur les stratégies éducatives sont peu effleurées. De plus, cette étude est d'un grand intérêt scientifique et d'une actualité sociale et politique forte, pour les pays en développement en général et pour le Burkina Faso en particulier, engagés qu'ils sont dans différents plans pour le développement de leur système éducatif respectif.

² Au sujet de la socialisation, les deux auteurs remarquent qu' « *en même temps que l'école est un appareil de distribution des positions sociales, elle est un appareil de production des acteurs ajustés à ces positions. (...) La socialisation scolaire, qui n'est pas toute la socialisation, se déroule dans une organisation scolaire caractérisée par une « forme » scolaire, un ensemble de règles, d'exercices, de programmes et de relations pédagogiques résultant de la rencontre d'un projet éducatif et d'une structure des « chances scolaires ». L'acteur est considéré comme un élève tenu d'apprendre des rôles et « un métier » à travers lesquels il intériorise des normes et des aptitudes qui implantent les dispositions lui permettant d'entrer dans la société* » (PP.24-25).

Enfin, nous avons un intérêt personnel à mener une telle recherche. Cet intérêt tient à notre fonction de planificateur de l'éducation, en ce sens qu'un tel travail de thèse alimentera notre réflexion de planificateur.

L'approche de la réalisation de l'éducation de base pour tous que nous privilégions, est celle d'une action publique combinée avec celle des acteurs de l'éducation que l'on retrouve sur le terrain pratique. Au Burkina Faso, ces acteurs (parents d'élèves, mères éducatrices, partenaires techniques et financiers, collectivités locales, ...) sont nombreux et se rencontrent tant au niveau central, que déconcentré.

Ainsi, l'objectif principal de notre recherche est d'appréhender et d'analyser les facteurs de sous-scolarisation au primaire et les stratégies éducatives mises en œuvre dans la Région du Sahel au Burkina Faso; de déterminer des perspectives pour une meilleure scolarisation des enfants de ladite région du Burkina Faso.

Notre recherche poursuit quatre objectifs spécifiques, à savoir :

- Décrire le contexte de sous-scolarisation au Burkina Faso, et principalement dans la Région du Sahel;
- Identifier les facteurs explicatifs de la sous-scolarisation dans la région;
- Identifier et analyser les stratégies éducatives mises en œuvre au Burkina Faso et dans la Région du Sahel ;
- Dégager des perspectives réalistes et réalisables pour une meilleure participation des enfants de la Région à l'enseignement primaire.

L'étude que nous avons menée sur le thème de la sous-scolarisation et des stratégies éducatives développées dans la région du Sahel s'articule en quatre parties principales.

Ainsi, la première partie que nous avons intitulée «*Le contexte socio-économique du Burkina Faso et l'analyse de la situation de l'enseignement primaire*», se rapporte à l'analyse du contexte socio-économique (chapitre 1) et à la situation de l'enseignement primaire au Burkina Faso (chapitre 2).

Dans la deuxième partie « *La problématisation et l'approche méthodologique de la recherche* », nous développerons des concepts retenus comme outils de problématisation (chapitre 3) et des aspects méthodologiques (chapitre 4).

La troisième partie « *Le phénomène de la sous-scolarisation dans la Région du Sahel* », quant à elle, est axée sur les causes de la sous-scolarisation selon les différents interviewés et participants à notre enquête (chapitre 5) et la synthèse des causes de sous-scolarisation (chapitre 6), ainsi que la diversité des facteurs de sous-scolarisation dans la région (chapitre 7). Ces analyses sont basées sur les données que nous avons recueillies à travers l'enquête de terrain et la recherche scientifique.

Enfin, nous clôturons le travail à travers une quatrième partie intitulée « *Les stratégies éducatives développées par les acteurs dans la Région du Sahel* » en dégagant les stratégies éducatives mises en œuvre par les familles, les acteurs institutionnelles, les ONG et associations, et les collectivités locales (chapitre 8). Nous ferons ensuite une analyse critique des stratégies développées (chapitre 9) avant de proposer des mesures de promotion de l'enseignement primaire (chapitre 10). Ces propositions de stratégies visent globalement à atténuer l'impact des facteurs de sous-scolarisation et à rechercher l'efficacité, voire l'efficience du cycle d'enseignement primaire dans la région du Sahel.

**PREMIERE PARTIE : LE CONTEXTE SOCIO-
ECONOMIQUE DU BURKINA FASO ET LA
SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE**

CHAPITRE I : ANALYSE DU CONTEXTE SOCIO-ECONOMIQUE DU BURKINA FASO

A travers ce chapitre, sera présenté le contexte socio-économique du Burkina Faso. Ce contexte affecte non seulement la scolarisation des enfants, mais aussi le choix des objectifs de la politique éducative, le type, la qualité et la quantité des diverses ressources, mobilisables à court et à moyen terme, pour réaliser lesdits objectifs.

Nous présenterons essentiellement les aspects contextuels du Burkina Faso à travers le contexte géographique (I.1), l'aperçu historique, politique et administratif (I.2) la situation démographique (I.3), la situation socioculturelle (I.4), la situation économique (I.5), la situation sanitaire et l'état de pauvreté (I.6) ainsi que la situation de l'emploi (I.7).

I.1 Situation géographique du Burkina Faso

Le Burkina Faso (ex. Haute-Volta) est un pays sahélien enclavé d'environ 274000 km², situé au cœur de l'Afrique occidentale. Il est limité au nord et à l'ouest par le Mali, à l'est par le Niger et au sud par la Côte d'Ivoire, le Ghana, le Togo et le Bénin.

Figure du Burkina Faso au cœur de l'Afrique de l'Ouest



Source : <http://www.afromix.org/html/musique/pays/burkina-faso/index.fr.html>, téléchargé le 30 juin 2010

Il abrite le siège de plusieurs organismes régionaux tels que le Comité Inter-états de Lutte contre la Sécheresse au Sahel (CILSS), l'Union Economique et Monétaire Ouest Africaine (UEMOA), l'Autorité du Liptako-Gourma,...

I.2 Aperçu historique, politique et administratif

Le Burkina Faso a été colonisé à la fin du 19^{ème} siècle par la France en tant que colonie de Haute-Volta faisant partie du grand ensemble des colonies de l'Afrique Occidentale Française (AOF).

La Haute-Volta est devenue, avec ces différentes colonies de l'AOF, indépendante en 1960.

Sous le régime du Conseil National de la Révolution (1983-1987), elle a changé de nom pour devenir "Burkina Faso" en août 1984, c'est-à-dire «*la patrie des hommes intègres*».

Depuis les indépendances, le pays a connu vingt ans de régimes d'exception avec cinq expériences diverses et trente ans de régimes constitutionnels à travers quatre Républiques, dont la dernière date de juin 1991.

Le paysage politique et social est marqué par la présence de plusieurs formations politiques, la pluralité de la presse et un grand nombre d'associations de la société civile.

Ainsi, au Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation, 535³ organisations non gouvernementales et associations participent au financement et à la mise en œuvre de la politique éducative. Elles mènent des activités d'alphabétisation, de constructions d'infrastructures et d'équipements scolaires, de soutien aux élèves défavorisés en fournitures, de mise en place de cantines endogènes. Elles participent également aux frais d'écologie et au fonctionnement des écoles.

Avec l'appui des partenaires techniques et financiers, des institutions gouvernementales sont créées dans l'espoir d'améliorer la gouvernance. Le pays est lancé depuis 1990 dans un processus de décentralisation intégrale.

³ Données de la Direction Générale de l'Enseignement de Base au titre de l'année 2010

En somme, la stabilité que connaît le pays depuis une vingtaine d'années environ, est propice à la mise en œuvre des actions de développement de toutes sortes. De plus, le dynamisme de la société civile et sa pluralité sont des facteurs favorables. C'est ainsi que les organisations de la société civile dans le secteur de l'éducation se sont regroupées depuis 1995 à travers le Cadre de Concertation des ONG et Associations Actives en Education de Base au Burkina Faso (CCEB). Elles participent activement à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi de la politique éducative. On peut entre autres, citer les interventions de l'OEuvre Suisse d'Entraide Ouvrière (OSEO) dans les enseignements primaire et secondaire en vue de la promotion de l'éducation bilingue à travers les écoles bilingues et les collèges multilingues spécifiques. Il en est de même de celles de la Fondation pour le Développement Communautaire (FDC) qui développe les écoles communautaires, de Plan Burkina Faso qui est une organisation de développement communautaire centrée sur l'enfant.

Sur le plan administratif, le pays est divisé en 13 régions, 45 provinces subdivisées en 351 départements, 49 communes urbaines, 302 communes rurales et plus de 8500 villages. A la tête d'une région se trouve un gouverneur, à la tête d'une province un haut-commissaire, à la tête d'un département un préfet, à la tête d'une commune un maire, à la tête d'un village, un président de conseil villageois de développement (CVD) et un chef de village.

Le gouverneur, le haut-commissaire et le préfet sont nommés par le gouvernement tandis que le chef de village est un représentant désigné par les notables du village concerné ou par une autre structure supérieure selon l'organisation sociale traditionnelle. Les maires sont élus. Toutefois avec la décentralisation progressive, le rôle du préfet se limite à la représentation du pouvoir central tandis que le maire élu anime la gouvernance locale.

Aussi, depuis l'engagement du Burkina Faso en 2000 dans un processus de décentralisation et de communalisation intégrale, l'éducation est-il un des domaines où le partage de compétences entre l'Etat central et les collectivités locales s'impose. La Loi n°055- 2004 /AN portant code général des collectivités territoriales au Burkina Faso du 21 décembre 2004 dispose d'ailleurs que «*La décentralisation consacre le droit des collectivités territoriales à s'administrer librement et à gérer des affaires propres en vue de promouvoir le développement à la base et de renforcer la*

gouvernance locale». Depuis les élections municipales de 2006, le Burkina Faso compte 13 Conseils Régionaux et 351 conseils municipaux (communes) dotés de budget et d'autonomie de gestion. Le processus de transfert de compétences du niveau central vers les collectivités locales est enclenché. Le sous-secteur de l'éducation de base fait partie des compétences à transférer. Ainsi, au niveau de la politique éducative, les compétences transférées aux communes portent sur la prise en charge du développement de l'enseignement primaire (construction et/ou acquisition de fournitures et gestion des écoles primaires) et la prise en charge du développement de l'alphabétisation (construction et/ou acquisition de fournitures scolaires des centres d'éducation de base). Mais celles-ci ne disposent pas de ressources suffisantes pour s'acquitter correctement de leurs tâches.

I.3 Situation démographique

Selon les enquêtes et recensements de l'Institut National de la Statistique et de la Démographie (INSD), la population burkinabé a triplé en 46 ans, passant de 4, 453 millions en 1960 à 14, 017 262 millions en 2006, soit 48,3% de sexe masculin et 51,7%⁴ de sexe féminin (voir tableau suivant).

Tableau 1 : Evolution de la population de 1960 à 2006

Variables	1960	1975	1985	1996	2006
Population globale	4 453 000	5 638 203	7 964 705	10 312 609	14 017 262
Hommes		2 827 578 (50,2%)	3 833 237 (48,1%)	4 970 882 (48,2%)	6 768 739 (48,3%)
Femmes		2 810 625 (49,8%)	4 131 468 (51,9%)	5 341 727 (51,8%)	7 248 523 (51,7%)

Source : Ministère de l'économie et des finances, INSD, 2008

Selon les régions administratives, la répartition géographique de la population présente des inégalités. La région du Centre qui abrite Ouagadougou, la capitale administrative du pays renferme à elle seule, 12,3 % de la population. Suivent dans l'ordre, les régions des Hauts- Bassins (10,5 %), la Boucle du Mouhoun (10,3 %). Les régions les moins peuplées sont celles des Cascades avec 3,8 %, le Sud-Ouest et le Centre-Sud avec respectivement 4,4 % et 4,6 % de la population du Burkina Faso.

⁴ Burkina Faso, Ministère de l'économie et des finances, INSD, 2008, p18

Tableau 2 : Répartition de la population résidente par région

Région	Population	% par rapport à la population totale
Boucle du Mouhoun	1 442 749	10,3
Cascades	531 808	3,8
Centre	1 727 390	12,3
Centre-Est	1 132 016	8,1
Centre-Nord	1 202 025	8,6
Centre-Ouest	1 186 566	8,5
Centre-Sud	641 443	4,6
Est	1 212 284	8,6
Hauts-Bassins	1 469 604	10,5
Nord	1 185 796	8,5
Plateau-Central	696 372	5,0
Sahel	968 442	6,9
Sud-Ouest	620 767	4,4
Total	14 017 262	100

Source : Ministère de l'économie et des finances, INSD, Recensement général de la population et de l'habitation (RGPH) de 2006 du Burkina Faso – Résultats Définitifs, 2008, p19

Avec un taux de croissance annuelle de 3,1%, la population est estimée en 2010 à environ 15 730 977 habitants.

Quant à la population d'âge scolaire du préscolaire au supérieur (3-25 ans), elle est estimée en 2010 à 8 882 372 soit 56,5 % de la population totale.

Tableau 3: Répartition de la population d'âge scolaire en 2010

Niveau	Population d'âge scolaire	Pourcentage de la population totale
Préscolaire	1 638 633	10,4
Primaire	2 840 873	18,1
Post-primaire (premier cycle du secondaire)	1 542 751	9,8
Secondaire (second cycle du secondaire)	984 282	6,3
Supérieur	1 875 833	11,9
Total	8 882 372	56,5

Source : Ministère de l'économie et des finances, INSD, Projections démographiques de 2007 à 2020

Les besoins en alphabétisation sont également importants et concernent la tranche d'âge de 15 ans et plus, estimée en 2010 à 7 556 226 habitants soit 48% de la population totale.

En 2006, la densité de la population était de 51,8 habitants au Km². Cette densité est inégalement répartie selon les régions. En effet, la région du Centre dans

laquelle se trouve la capitale (Ouagadougou) se caractérise par une densité exceptionnellement importante (615 habitants au km²), tandis que la région de l'Est enregistre la densité la plus faible (26,0 habitants au km²).

La proportion de la population urbaine qui était de 15,5% de la population totale résidente en 1996, est passée au dernier recensement (2006) à 22,7%.

Le Burkina Faso est un pays de fortes migrations internes et internationales, en particulier en direction de la Côte d'Ivoire, du Ghana et du Gabon. Toutefois, l'on assiste de nos jours à un retour de beaucoup de Burkinabé, en raison des troubles sociaux et politiques en Côte d'Ivoire depuis le 19 septembre 2002. Les revenus des migrations par transfert de fonds des émigrants contribuent fortement à la formation du revenu national.

Le nombre moyen d'enfants nés vivants par femme est de 6,2 et varie de 4,6 en milieu urbain à 6,7 en milieu rural. Quant au taux de mortalité infantile, il est de 81 pour 1000 en 2003 pour une espérance moyenne de vie à la naissance de 56,7 ans en 2006.

Ce contexte démographique peu porteur, rend la charge d'éducation particulièrement lourde, et ne permet pas d'apporter des réponses adéquates à la demande éducative en expansion à tous les niveaux du système éducatif.

I.4 Situation sociale et culturelle

I.4.1 Caractéristiques ethniques

Le Burkina Faso compte une soixantaine d'ethnies dont la plus importante est celle des Mossis, organisés en empire depuis le XV^{ème} siècle. Le tableau ci-après indique la répartition de la population burkinabé dans les quelques ethnies.

Tableau 4 : Répartition de la population burkinabé dans quelques ethnies

Ethnie	Effectifs	Proportion (%)
Mossi	6 363 975	45,4
Peulh	1 171 354	8,4
Gourmantché	771 879	5,5
Mandingue	640 358	4,6
Dioula	616 148	4,4
Gourounsi	483 022	3,4
Dagari/lobi	466 896	3,3
Bobo/Bwamu	449374	3,2
Bissa	398 926	2,8
Samo	233 179	1,7
Sénoufo/Goin	224 792	1,6
Tamachèque (ou bella)	122 019	0,9
Autres	1 521 353	10,9
Total	14 017 262	100,0

Source : Ministère de l'économie et des finances, INSD, Caractéristiques socioculturelles, 2007

Les principales langues parlées sont le mooré, le dioula et le fulfuldé. Le français est la langue administrative officielle et constitue également la langue d'instruction à tous les niveaux du système éducatif. La population est essentiellement analphabète, avec une proportion d'analphabète de 71,7% en 2007. Ce fort taux d'analphabétisme constitue un handicap sérieux pour le développement socio-économique du pays. De même, le nombre important de langues nationales (une soixantaine) rend difficile le choix de celles qui doivent être promues. Mais, il apparaît que le mooré, le dioula et le fulfuldé, en raison de leur large extension géographique, sont utilisées comme média d'enseignement dans l'enseignement primaire. La politique étatique de valorisation des langues nationales est centrée prioritairement sur ces langues. Cela se traduit non seulement par leur utilisation de plus en plus importante dans l'enseignement (écoles satellites, écoles bilingues, collèges multilingues spécifiques) et dans l'alphabétisation ainsi que dans les informations diffusées à la radio et à la télévision.

1.4.2 Caractéristiques religieuses

Les quatre (4) principales religions pratiquées sont l'animisme avec une proportion de 65%, l'islam avec 25%, le catholicisme (16,6%) et le protestantisme (3%).

1.4.3 Organisation traditionnelle

Sur le plan de l'organisation administrative et traditionnelle, on distingue deux types essentiels d'organisation sociale traditionnelle :

- l'organisation sociale traditionnelle fortement hiérarchisée en sociétés mossi, gourmantché et peulh, avec un pouvoir central, intermédiaire et local, ainsi que des catégories sociopolitiques distinctes (nobles et roturiers) qui se superposent aux catégories familiales (hommes/femmes, aînés/cadets) ; l'organisation sociale peu structurée reposant essentiellement sur la famille sans pouvoir central, pour la plupart des autres ethnies.

En outre, il convient de noter la localisation d'ethnies nomades ou transhumantes à l'Est et au Nord du pays en l'occurrence les peulhs et les touaregs, ce qui rend difficile la prise en charge scolaire de leurs enfants.

Pour ce qui est de la place de la femme dans les sociétés traditionnelles, celle-ci contribue à la production en assumant de multiples tâches champêtres et domestiques ménagères, mais n'a pas de pouvoir de décision, ni de pouvoir économique propre. Si dans pratiquement toutes les provinces, la femme peut avoir accès à la terre pour ses champs personnels, dans la majorité des cas, elle ne peut être propriétaire de terre.

La femme est dans l'ensemble des sociétés burkinabé un élément d'échanges sociaux et d'alliance entre familles, mais dans certaines sociétés (Birifor, Goin, Turka, Sénoufo), elle est davantage un véritable produit d'échange par la dot élevée, payable en espèces.

Ces pesanteurs culturelles ont influencé de façon négative la scolarisation des filles.

Toutefois, depuis la tenue de la Conférence Mondiale sur l'Education de Base Pour Tous de Jomtien (Thaïlande) en 1990 et des Etats généraux de l'Education en 1994, les plans et programmes d'éducation développent des stratégies de réduction de ces importantes disparités entre filles et garçons.

I.5 Situation économique

L'enclavement du pays, l'émigration des forces vives, l'irrégularité des pluies, la faiblesse du niveau technique de production, le manque de capitaux sont autant d'obstacles au développement de l'économie burkinabé.

Tableau 5 : Evolution du PIB de 2005 à 2009

	2005	2006	2007	2008	2009
PIB Prix constants en millions de FCFA ⁵	2 573 304,3	2 715 220,2	2 811 632,2	2 957 620,1	3 052 893,2
PIB Prix constants par tête en F CFA	192 556,9	193 705,5	194 552,4	198 500,6	198 734,1
Part primaire	29,19%	30,34%	29,48%	30,43%	28,52%
Part secondaire	19,45%	19,54%	19,32%	19,06%	20,72%
Part tertiaire	51,36%	50,12%	51,20%	50,51%	50,76%

Source : Direction des Prévisions et des Analyses Macro-économiques, 2010

La structure par secteur du produit intérieur brut (PIB) en 2009 donne 28,52% pour le secteur primaire, 20,72% pour le secteur secondaire et 50,76% pour le secteur tertiaire. Le PIB global (au prix du marché) du pays s'élève en 2009 à 3052,893 milliards de FCFA. Entre 2005 et 2009, son taux d'accroissement annuel moyen a été de 4,37%.

De 10% du PIB dans les années 1960 et 1970, le budget national est passé à 32,24% en 2009. Le PIB annuel par tête est évalué à environ 320,5 dollars US par habitant en 2009, ce qui place le Burkina Faso parmi les pays les moins avancés. Sur le plan financier, le Burkina Faso connaît une situation budgétaire difficile que l'on attribue généralement au faible niveau de recouvrement des recettes budgétaires et à l'importance relative des dépenses salariales (environ 40% des recettes budgétaires).

La balance commerciale est déficitaire de manière chronique. En effet, en raison de la baisse du prix du coton et de la flambée des prix des produits alimentaires ainsi que de ceux du pétrole, la balance commerciale s'est beaucoup détériorée, le solde étant passé de 8,8 % du PIB en 2007 à 11 % en 2008.

Quand à l'encours de la dette, il est faible. La dette intérieure brute est estimée à environ 2,7 % du PIB en fin 2008 et la dette nette à 1,3 % du PIB.

⁵ 1 F CFA= 0,00152449 euro ou 1 euro= 655,957 F CFA

Selon le rapport mondial sur le développement humain publié par le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) en 2010, le Burkina Faso est classé 161^{ème} sur 169 pays.

En somme, l'économie burkinabé est sous-développée. C'est pourquoi le pays bénéficie des aides des partenaires techniques et financiers, principalement celles relatives à l'initiative en faveur des pays pauvres très endettés (Initiative PPTE) pour le financement des secteurs prioritaires comme l'éducation et la santé.

I.6 Situation sanitaire et état de pauvreté

La situation sanitaire demeure préoccupante. L'offre de formations sanitaires et de personnel qualifié de santé est faible par rapport à la demande. En effet, il y avait en 2008, un Centre de santé et de promotion sociale (CSPS) pour 9 498 habitants et un Centre médical avec antenne chirurgicale (CMA) pour 201 797 habitants.

Les rapports de population par médecin et infirmier diplômé d'Etat par habitant étaient respectivement de 31 144 habitants pour un médecin et de 5 721 pour un infirmier d'Etat. Les formations sanitaires sont souvent inaccessibles, dans la mesure où les patients doivent parcourir de longues distances pour accéder à un CSPS ou à un CMA.

Tableau 6 : Indicateurs de santé en 2008

Libellé	Année 2008
Population totale	14 731 167
Habitants/Médecin	31 144
Habitants/Infirmier Diplômé d'Etat	5 800
Habitants/ Infirmier Breveté	6 789
Habitants/CSPS	9 692
Habitants/CMA	201 797
Rayon moyen d'action théorique (km) ⁶	7,5 km

Source : Burkina Faso, Ministère de la Santé, 2009, Recueil des indicateurs actualisés de la Santé (199-2008) et tableau de bord santé 2008

La situation sanitaire se caractérise ainsi par une morbidité maternelle et infantile très élevée, imputable aux maladies infectieuses, diarrhéiques, parasitaires

⁶ Le rayon moyen d'action théorique est la distance moyenne à parcourir pour atteindre une formation sanitaire publique de base (centre médical, CSPS, dispensaire isolé, maternité isolée).

et à l'expansion du VIH. Le taux de morbidité est de 8,4% en 2007 et celui de la mortalité est de 1,8‰. Le taux de prévalence du VIH qui se situait à 7,14% en 2001, est passé à 1,8% en 2003. Toutefois, sur la base des résultats des sites de séro-surveillance, la prévalence globale du VIH chez les 15 à 49 ans est estimée à 2,3% en 2007

L'insécurité alimentaire est quasi-permanente. Globalement, l'état nutritionnel de la population n'est pas satisfaisant. Le niveau de couverture des besoins nutritionnels reste encore bas, se situant à 2300 kcal contre 2500 kcal requis.

En outre, l'indice de pauvreté est assez élevé. En effet, les résultats des deux dernières enquêtes prioritaires effectuées par le Gouvernement en 1998 et en 2003 décrivent une aggravation de l'incidence de la pauvreté (46,4% en 2003 contre 45,3% en 1998 soit une aggravation de 1,2 point). Le seuil absolu de pauvreté était estimé à 82 672 F CFA en 2003 contre 72 690 F CFA par adulte en 1998.

Ainsi, la situation sanitaire défavorable et la pauvreté ont des répercussions néfastes sur la scolarisation des enfants. Ces derniers n'ont pas tous accès à l'éducation ou sont souvent obligés d'abandonner l'école, en raison de leur état de santé précaire et/ou de l'indigence de leurs parents.

I.7 Situation de l'emploi

Selon les résultats de l'enquête annuelle sur les conditions de vie des ménages de 2007, le taux de chômage est estimé à 7,7%. L'emploi rural représente 78,5% du total des emplois tandis que les emplois dans le secteur informel représentent 9,7% des emplois.

En ce qui concerne la répartition en pourcentage de la population active occupée par branche d'activités, elle se présente comme suit :

**Tableau 7 : Répartition en pourcentage de la population active occupée
par branche d'activités en 2007**

Branche d'activités	Pourcentage
Agriculture, chasse, sylviculture	66,8
Pêche, pisciculture, aquaculture	0,1
Activités extractives	2,9
Activités de fabrication	3,4
Production, distribution électricité/gaz	0,2
Construction	1,6
Commerce, réparation, artisanat	15,4
Hôtels restaurants	0,6
Transport et Communication	0,8
Activités financières	0,7
Immobilière, location, Services aux Entreprises	0,6
Activités administratives	2,0
Education	1,6
Activités, santé et d'actions sociales	0,8
Activités à caractère. collectives et personnelles	0,7
Activités ménages personnel domestique	1,7
Activités Organisation extra territoriale	0,1
Total	100

Source : Burkina Faso, INSD, 2007, Résultats de l'enquête annuelle sur les conditions de vie des ménages, tableau 9.17, p165

L'agriculture et l'élevage occupent plus de 70% de la population, tandis que l'administration publique et les activités administratives n'emploient que 2 % de la population.

Le tableau ci-après montre l'évolution de la structure de l'emploi de 1985 à 2003. On constate qu'au cours de la dite période, le secteur primaire a connu une régression (5,5 points de pourcentage), passant de 92,3 % à 86,8%. Quant au secteur industriel, il a peu évolué sur la période tandis que la part des emplois du secteur tertiaire doublait. Cette croissance significative tient au fait que le tertiaire comprend une bonne partie du secteur informel, lequel représente environ les trois quarts des emplois dans la capitale administrative Ouagadougou.

Tableau 8 : Evolution du contexte de l'emploi entre 1985 et 2003

	1985	2003
Primaire	92,3%	86,8%
Secondaire	2,3%	3,0%
Tertiaire	5,4%	10,2%

Source : Burkina Faso, 2007, Rapport d'Etat du Système Educatif National, p12

L'agriculture et l'élevage (occupant plus de 70% de la population), sont les deux domaines dans lesquels, de nombreux enfants sont souvent retenus, soit pour les travaux champêtres (travaux agricoles), soit pour la garde des troupeaux. Ils peuvent ainsi échapper à la scolarisation.

Il ressort de cet aperçu socio-économique que la population active est peu instruite (plus de 70% de la population est analphabète). Le taux de chômage officiel est d'environ 8% mais le sous-emploi constitue tout de même un problème majeur en saison sèche (entre novembre et mai).

L'éducation étant perçue comme l'élément moteur pour aboutir à un développement humain durable, elle doit se développer pour répondre aux besoins de notre économie. La politique éducative ambitionne d'assurer à l'horizon 2020, l'accès à l'enseignement primaire et le post-primaire (premier cycle du secondaire) à 100% des enfants d'âge scolaire (Burkina Faso, Présidence du Faso, 2008). Mais qu'en est-il exactement de la situation qui prévaut dans le cycle d'enseignement primaire au Burkina Faso?

CHAPITRE II- ANALYSE DE LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AU BURKINA FASO

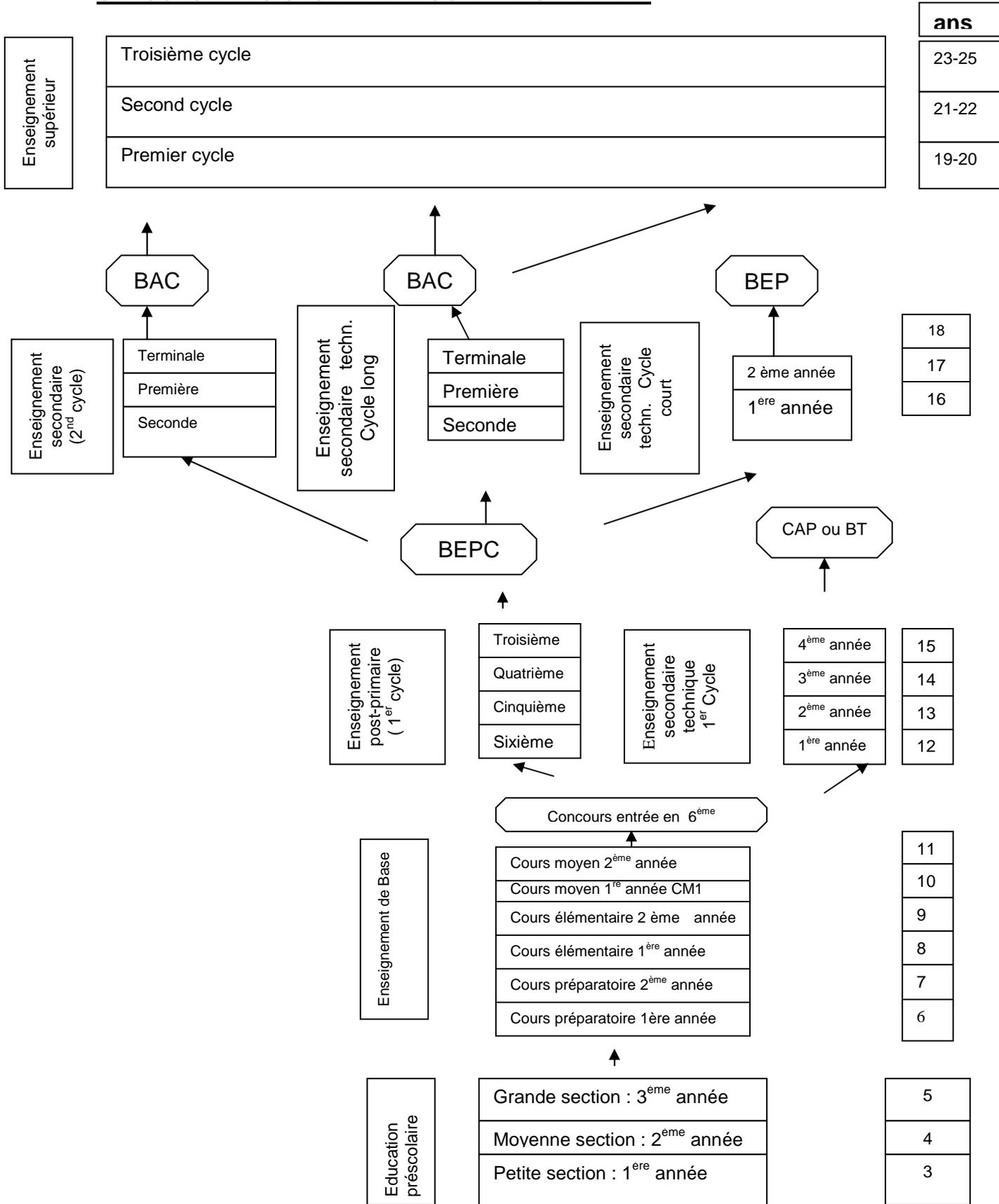
Dans ce chapitre, nous présenterons de façon analytique la structure et l'organisation du système d'enseignement, le cadre institutionnel de l'enseignement primaire, la politique éducative, la situation de l'enseignement primaire au Burkina Faso en la comparant à celle de certains pays africains.

Cette analyse permettra de faire le constat des avancées significatives du système éducatif, mais également de se rendre compte des nombreuses difficultés qui le minent.

II.1 Structure et organisation du système formel d'enseignement

Le système formel d'enseignement qui s'inspire fortement du système éducatif français, commence avec le préscolaire pour s'achever avec le supérieur en passant par le primaire, le post-primaire et le secondaire, comme le montre la structure du système éducatif ci-après.

STRUCTURE DU SYSTEME EDUCATIF BURKINABE



2.1.1 L'enseignement préscolaire

L'éducation préscolaire concerne les enfants âgés de 3 à 6 ans ; le cycle dure trois (3) ans. Elle est assurée par les Centres d'Eveil et d'Education Préscolaire (CEEP), les Espaces d'Entraide Communautaire pour l'Enfance ou Bisongo (EECE/ Bisongo), les espaces d'éveil éducatifs (3^E) avec trois niveaux : la petite section, la moyenne section et la grande section.

Les buts de la structure préscolaire du Burkina Faso sont :

- offrir aux enfants des espaces éducatifs, de prise en charge et d'éveil ;
- contribuer à la socialisation des enfants et au développement harmonieux de leurs potentialités cognitives, psychomotrices et socio-affectives ;
- préparer l'enfant pour l'enseignement primaire ;
- augmenter les chances de succès scolaire de l'enfant
- initier l'enfant aux notions élémentaires d'hygiène, de sécurité et de citoyenneté ;
- protéger l'enfant contre les dangers de la maison et de la rue ;
- valoriser l'utilisation des langues nationales dans le cadre des apprentissages ;
- décharger les mères de la garde des jeunes enfants afin qu'elles s'adonnent à des activités génératrices de revenus ;
- décharger les filles de la garde des jeunes enfants pour leur scolarisation.

Du point de vue de leurs orientations initiales, les contenus des programmes d'enseignement préscolaire, prennent en compte tous les domaines de développement de l'enfant (domaine sensori-moteur, cognitif, socio-affectif et socialisation). Les différentes activités de la structure préscolaire sont les activités de la vie pratique, les chants et l'éducation musicale, l'éducation sensorielle et perceptive, les activités manuelles, l'expression orale, le graphisme, le dessin et la peinture, l'initiation à la mathématique et l'initiation à la langue écrite

Mais, dans la pratique, eu égard à l'insuffisance des conditions favorables au développement des potentialités du jeune enfant et du faible taux d'inscription,

notamment des filles, les objectifs sont loin d'être atteints (Burkina Faso, Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale, 2008). Sa gestion est confiée au département de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale.

2.1.2 L'enseignement primaire

Il concerne les enfants âgés de 6 à 12 ans, avec une durée normale de scolarité de six (6) ans. L'enseignement primaire comporte un cycle unique constitué de trois sous-cycles d'une durée de deux ans chacun, que sont :

- Le sous-cycle cours préparatoire (CP) ;
- Le sous-cycle cours élémentaire (CE) ;
- Le sous-cycle cours moyen (CM).

L'enseignement primaire est assuré dans les écoles classiques, dans les écoles franco-arabes ou medersas.

Afin de développer son système, le Burkina Faso a introduit des innovations que sont les écoles satellites, les classes à double flux, les classes multigrades et les écoles bilingues.

Les écoles satellites sont des écoles de proximité en zones rurales, facilitant l'accès des enfants de 7 à 9 ans, en attendant qu'ils soient grands pour rejoindre les écoles classiques d'accueil. En première année, l'enseignement est donné en langue locale et, sur la base du bilinguisme de transfert, le français est introduit en 2^{ème} année à côté de la langue locale. En 3^{ème} année, l'enseignement est presque exclusivement en français comme dans les écoles classiques.

Le double flux s'applique dans les centres où la demande d'éducation publique est très forte, pour résoudre le problème des effectifs pléthoriques, dans les classes en milieu urbain et périurbain ; les classes à double-flux visent à améliorer la gestion et l'utilisation des infrastructures scolaires et du personnel enseignant en poste, contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement, réduire les effectifs pléthoriques ;

Les classes multigrades résolvent le problème des faibles effectifs en milieu rural où il y a souvent des écoles à trois classes, permettant ainsi des recrutements annuels au CP1 au lieu que cela se fasse tous les deux ans ; elles favorisent une

utilisation rationnelle des maîtres et des locaux, permettent d'accroître le ratio élèves/maître, d'augmenter l'offre publique d'éducation ainsi que le taux de scolarisation.

L'éducation bilingue « est un programme complet de formation/apprentissage étalé sur un continuum de trois cycles et qui vise l'acquisition par l'enfant de connaissances, de pratiques et de comportements lui permettant de s'insérer harmonieusement dans un monde en développement tout en prenant en compte son propre épanouissement et le développement de son milieu et de son pays » (Ilboudo, P.T., 2003, p9). Au niveau du cycle primaire, il prend en compte les enfants de 7 à 11 ans pour l'Ecole Bilingue.

La fin du cycle du primaire est sanctionnée par le certificat d'études primaires (CEP).

La gestion de l'éducation de base incombe au Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation.

Dans le cadre de la politique globale de développement du système éducatif, l'éducation de base s'étend au post-primaire (premier cycle du secondaire), mais la gestion du post-primaire relève du Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique.

2.1.3 L'enseignement post-primaire

L'enseignement post-primaire est le niveau d'enseignement formel d'une durée de trois ans ou quatre ans visant à consolider les acquis de l'enseignement primaire, à préparer à l'enseignement secondaire ou à la vie professionnelle. Il correspond à la tranche d'âge 12-16 ans et va de la sixième (6^{ème}) à la troisième (3^{ème}).

Il est destiné aux sortants de l'enseignement primaire et constitue le second palier de la fréquentation scolaire obligatoire (6 à 16 ans). Il est sanctionné par le Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC) pour ce qui concerne l'enseignement général et par le Certificat d'Aptitude Professionnelle pour ce qui est de l'enseignement technique et professionnel.

La gestion de l'enseignement post-primaire relève du Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique.

2.1.4 L'enseignement secondaire

Quant à l'enseignement secondaire, il correspond à la tranche d'âge de 16 à 19 ans et va de la seconde (2^{nde}) à la terminale (Tle). Il est l'ordre d'enseignement formel dont la durée normale du cycle varie de deux ans à trois ans. Il comporte un cycle unique et vise à assurer aux sortants de l'enseignement de base un enseignement général, technique ou professionnel.

Le Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP) sanctionne une formation professionnelle qui dure 2 ans, ouverte aux élèves issus des classes de 3^{ème} des établissements secondaires, tandis que le baccalauréat sanctionne la fin du cycle d'enseignement (général, technique ou professionnel).

La gestion de l'enseignement secondaire relève également du Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique.

2.1.5 L'enseignement supérieur

Il concerne les étudiants de 19 à 26 ans et plus. L'enseignement supérieur et la recherche scientifique sont organisés selon trois types d'établissements : les unités de formation et de recherche (UFR) qui correspondent aux facultés, les grandes écoles et les instituts. Il comprend trois cycles :

- un premier cycle d'une durée de deux ans ;
- un second cycle d'une durée de deux ans également ;
- un troisième cycle dont la durée varie selon les écoles et les UFR.

L'enseignement supérieur est géré par le Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique.

2.1.6 Les formations professionnelles

La formation professionnelle, quant à elle est l'ensemble des activités visant à assurer l'acquisition des connaissances, de qualifications et d'aptitudes nécessaires pour exercer une profession ou une fonction avec compétence et efficacité.

Elle est dispensée dans :

- les écoles ou les centres spécialisés publics et privés ;
- les centres de formation professionnelle ;
- les établissements d'enseignements secondaires techniques et professionnels publics et privés ;
- les établissements d'enseignements supérieurs techniques et professionnels.

La gestion des formations professionnelles incombe au Ministère de la Jeunesse et de l'Emploi.

Outre l'éducation formelle, le système éducatif Burkinabé comprend l'éducation non formelle, l'éducation informelle, l'éducation spécialisée et l'éducation formelle (Burkina Faso, Assemblée nationale, 2007).

II.2 L'éducation non formelle

L'éducation non formelle concerne toutes les activités d'éducation et de formation, structurées et organisées dans un cadre non scolaire. Elle comprend notamment l'alphabétisation, les formations et le développement de l'environnement lettré.

Quant à l'alphabétisation, elle se définit comme étant l'ensemble des activités éducatives et de formation, destinées à des jeunes et à des adultes en vue d'assurer l'acquisition de compétences de base dans une langue donnée et qui vise l'autonomie de l'apprenant.

Aux termes du cahier des charges pour l'alphabétisation/formation et l'éducation non formelle (2007), l'alphabétisation et l'éducation non formelle visent à :

- contribuer à l'éradication de l'analphabétisme par la maîtrise des connaissances instrumentales et le réinvestissement des acquis dans les secteurs de développement ;
- contribuer à la promotion des langues nationales dans la perspective d'une alphabétisation axée sur l'autonomisation des communautés et la mise en valeur du patrimoine national ;

- donner une formation orientée vers un développement humain durable dans les différents domaines d'activités des apprenants ;
- élever le capital de savoir, de savoir-faire et de savoir être en créant un environnement lettré favorable aux innovations et aux réformes porteuses de progrès ;
- œuvrer à l'atteinte des objectifs de l'Education pour Tous ;
- promouvoir l'émergence d'un type de société nouvelle fondé sur la participation de tous les citoyens à la construction du tissu économique et social du Burkina Faso ;
- susciter la demande éducative articulée sur les besoins de changements sociaux.

Comme structures d'éducation non formelle, on note qu'à côté des structures traditionnelles de la formation des jeunes agriculteurs (FJA), il existe les centres permanents d'alphabétisation et de formation (CPAF) et les centres d'éducation de base non formelle (CEBNF).

Ces structures intéressent les adolescents non scolarisés ou déscolarisés et les adultes des zones urbaines et rurales, âgés de 15 ans et plus (cas des CPAF).

Les CPAF dispensent depuis 1990 trois niveaux d'alphabétisation dans les langues nationales:

- l'alphabétisation initiale (AI) qui est un cours d'apprentissage de la lecture, de l'écriture, du calcul avec des séances de causeries conscientisation comme support aux apprentissages, permet à l'apprenant de maîtriser l'alphabet, de lire, d'écrire et d'acquérir les trois techniques opératoires : addition, soustraction, multiplication ;
- la formation complémentaire de base (FCB) qui consolide l'alphabétisation initiale, permet à l'apprenant de comprendre les problèmes de son milieu et d'avoir conscience de ses droits et devoirs afin de participer au développement socio-économique de sa communauté ;

- les formations techniques spécifiques (FTS), visant la maîtrise des connaissances et des compétences dans les domaines de la production, la gestion des unités socio-économiques, la santé et l'éducation civique.

L'alphabétisation est le domaine d'intervention privilégié des ONG. Dans le cadre du Plan Décennal de Développement de l'Education de Base (PDDEB), la stratégie du " Faire-faire" est l'approche préconisée pour la mise en œuvre des activités d'alphabétisation afin d'espérer atteindre l'objectif de 40% de taux d'alphabétisation en 2010, lequel était de 28,3%⁷ en 2007.

En tant que maillon du système d'éducation de base dans un pays qui connaît un fort taux d'analphabétisme (71,7%), l'éducation non formelle mérite qu'on lui accorde une importance particulière. Pour ce faire, il a été mis en place le Fonds National pour l'Alphabétisation et l'Education Non Formelle (FO.N.A.E.N.F.) pour le promouvoir. La gestion de l'éducation non formelle relève du département de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation.

Le développement de l'éducation de base doit être vu dans une synergie d'action intégrant de façon indissociable le formel et le non formel.

En somme, quatre (4) ministères ont en charge le système éducatif burkinabé : le Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale (MASSN) pour l'enseignement préscolaire, le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA) pour l'enseignement primaire et l'alphabétisation, le Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique (MESSRS) pour les enseignements secondaire et supérieur, le Ministère de la Jeunesse et de l'Emploi (MJE) pour les formations professionnelles.

Le Ministère en charge de l'enseignement primaire, à l'instar des autres départements ministériels a une organisation et une gestion particulières.

Il convient de relever que le système éducatif burkinabé s'inspire fortement de celui hérité de la colonisation française. Toutefois, dans l'objectif de susciter la demande d'éducation, des formules alternatives d'éducation sont mises en œuvre : les bisongo dans le préscolaire, les écoles bilingues, les écoles satellites, les écoles

⁷ Burkina Faso, Ministère de l'Economie et des Finances, 2007, P32

franco-arabes au niveau de l'enseignement primaire, les collèges multilingues spécifiques dans le secondaire, ...).

II.3 L'éducation informelle

L'éducation informelle concerne les connaissances que l'individu acquiert dans son environnement, c'est-à-dire de façon fortuite et diffuse. Ces connaissances peuvent s'acquérir à travers des canaux que sont la cellule familiale, les communautés traditionnelles et religieuses, les organisations politiques, les groupes sociaux, les mass média et les autres moyens de communication, les mouvements associatifs ainsi que les scènes de la vie et les spectacles de la rue.

Cette forme d'éducation est parfois adoptée par certains parents qui préfèrent des pratiques éducatives particulières, en lieu et place de celles instituées par l'Etat, comme par exemple les foyers coraniques où est dispensé l'enseignement coranique.

II.4 L'éducation spécialisée

Elle concerne l'ensemble des activités d'éducation et de formation destinées à des personnes atteintes d'un handicap physique, sensoriel ou mental ou ayant des difficultés d'adaptation personnelle et d'intégration sociale, afin de faciliter leur adaptation et leur insertion sociales. Elle est assurée par les structures publiques ou privées reconnues par l'Etat dans les milieux institutionnels ou non institutionnels.

Cette forme d'éducation est quasi-inexistante sauf dans les grands centres urbains (à Ouagadougou notamment) et dans quelques rares zones (Circonscriptions d'éducation de base de Tanghin-Dassouri et de Tenkodogo) où elle est en phase d'expérimentation.

Après avoir développé des différentes formes d'éducation, nous nous focaliserons sur l'enseignement primaire (notre thème d'étude) à travers son cadre institutionnel.

II.5 Cadre institutionnel de l'enseignement primaire

Le Ministère chargé de l'enseignement primaire a fait l'objet de plusieurs restructurations. En effet, depuis les indépendances, ce département a changé plusieurs fois de dénominations : Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire au Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation en passant par ceux de l'Education nationale et de la culture, de l'Education nationale ainsi que de celui de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation de masse.

Il comprend plusieurs niveaux dans sa structuration administrative du niveau central à celui villageois en passant par les niveaux régional, provincial et départemental (communal). Une répartition des domaines de compétence assure la cohérence d'ensemble du département ministériel.

2.5.1 Niveau central

L'administration centrale comprend les directions et structures centrales organisées autour du Cabinet du Ministre et du Secrétariat général. On note d'abord l'Inspection technique des services. Rattachée au Cabinet du Ministre, elle assure le suivi-conseil et le contrôle du fonctionnement des services, des structures éducatives, des projets et programmes.

Le Comité ministériel de lutte contre le VIH/SIDA et les infections sexuellement transmissibles, qui a pour mission la coordination, la mise en œuvre et l'exécution du plan d'action sectoriel de lutte contre le VIH/SIDA et les IST ;

Quant à la Direction Générale de l'Enseignement de Base, elle est chargée du développement quantitatif de l'offre d'éducation et de l'application des programmes scolaires et méthodes pédagogiques d'enseignement de base ;

La Direction générale de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle a pour mission la mise en œuvre de la politique nationale en matière d'alphabétisation et d'éducation non formelle ;

La Direction générale de la recherche, des innovations éducatives et de la formation comme son intitulé l'indique, est chargée du développement qualitatif du système éducatif à travers la recherche-action ;

Les missions de la Direction des examens et concours s'articulent autour de la coordination des activités relatives aux évaluations et à la certification des acquis des apprenants ;

Ensuite, la Direction des sports, de la culture et des loisirs de l'enseignement de base est chargée de promouvoir et de soutenir la pratique du sport et des loisirs en milieu scolaire et de contribuer à la sauvegarde de l'identité culturelle et au développement de la culture nationale ;

En ce qui concerne la Direction des études et de la planification, elle est chargée de la collecte, du traitement, de l'analyse, de la diffusion des données statistiques et de l'élaboration de la carte éducative du Burkina Faso ainsi que de sa réactualisation et du pilotage de sa mise en oeuvre;

Enfin, les autres centrales sont la Direction de l'administration et des finances, la Direction des ressources humaines, la Direction de l'allocation des moyens spécifiques aux écoles, la Direction des affaires juridiques, la Direction de la communication et de la presse ministérielle et de la Direction des marchés publics.

2.5.2 Niveau régional

A l'échelon régional, les services extérieurs sont des structures déconcentrées du Ministère constituées par les directions régionales. Elles sont au nombre de treize (13). Les Directions régionales de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (DREBA) ont pour missions la mise en œuvre et la coordination de la politique d'enseignement de base, d'alphabétisation et d'éducation non formelle dans la région. A ce titre, elles sont chargées de superviser, coordonner et contrôler les activités des directions provinciales, et d'assister les collectivités territoriales dans l'exercice de leurs compétences en matière d'éducation de base formelle et non formelle. Les directions régionales ont à leur tête, un directeur régional.

2.5.3 Niveau provincial

Au primaire, le sous-système est représenté au niveau provincial par les Directions provinciales de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (DPEBA), au nombre de quarante cinq (45) soit une dans chaque chef-lieu de province.

A l'image des DREBA, elles ont pour missions la mise en œuvre et la coordination de la politique d'enseignement de base, d'alphabétisation et d'éducation non formelle au niveau provincial. En conséquence, elles sont chargées dans leur ressort territorial de superviser, coordonner et contrôler les activités des circonscriptions d'éducation de base, et d'assister les communes dans l'exercice de leurs compétences en matière d'éducation de base formelle et non formelle. Les DPEBA sont dirigées par des directeurs provinciaux.

2.5.4 Niveau départemental et communal

Au niveau des départements et communes, le département de l'enseignement de base et de l'alphabétisation est représenté par des circonscriptions d'éducation de base (CEB). Elles ont pour mission l'encadrement pédagogique et administratif des enseignants et des animateurs. Elles ont à leur tête un chef de circonscription d'éducation de base. Plusieurs CEB peuvent se retrouver dans la même commune, tout comme une CEB peut regrouper des écoles de deux (2) communes.

2.5.5 Niveau villageois : organisation des écoles

Enfin, au niveau des villages, le sous-système est représenté par les écoles. Elles sont dirigées par des directeurs d'école.

Les principales tâches d'un directeur d'école sont :

- gérer rationnellement les ressources ;
- élaborer et mettre en œuvre un plan d'amélioration collectif (PAC) de l'école et suivre la mise en œuvre des plans d'amélioration individuels (PAI) des classes;
- élaborer des fiches d'indication des attentes pour chacun des enseignants de l'école ;
- contribuer à la formation initiale et continue des enseignants ;
- améliorer les taux de succès dans les classes intermédiaires et au Certificat d'Etudes Primaires (CEP) ;
- organiser les évaluations trimestrielles ;
- assurer un enseignement de qualité au sein de l'école ;

- gérer le courrier ;
- promouvoir les activités culturelles et sportives ;
- rédiger les rapports de mise en œuvre du programme d'activités ;
- contribuer à la mise en œuvre de la mobilisation sociale ;
- évaluer les enseignants.

Le défi majeur de ces structures est de satisfaire la demande d'éducation et d'atteindre la scolarisation universelle, non seulement avec des ressources limitées mais également avec une population dont le rythme d'accroissement est élevé (3,1%).

Tout de même, l'organisation administrative ci-dessus décrite a permis au Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation d'atteindre des résultats sur un certain nombre de plans : accès, efficacité interne, qualité, etc.

II.6 Politique éducative

La Loi N°13-2007/AN du 30 juillet 2007 portant Loi d'orientation de l'éducation et la lettre de politique éducative adoptée par Décret n°2008-681/PRES/PM/MESSRS/MEBA/MASSN/MJE du 3 novembre 2008, sont à ce jour les textes de référence, qui définissent les grandes orientations en matière d'éducation au Burkina Faso.

La loi d'orientation précise en son article 3 que « *L'éducation est une priorité nationale. Toute personne vivant au Burkina Faso a droit à l'éducation, sans discrimination aucune, notamment celle fondée sur le sexe, l'origine sociale, la race, la religion, les opinions politiques, la nationalité ou l'état de santé. Ce droit s'exerce sur la base de l'équité et de l'égalité des chances entre les citoyens* » (Burkina Faso, Assemblée Nationale, 2007, p5).

Au titre des finalités, le système éducatif burkinabé vise à faire du jeune Burkinabé un citoyen responsable, producteur et créatif. Il vise essentiellement à assurer un développement intégral et harmonieux de l'individu, notamment en :

- favorisant son développement personnel à travers son épanouissement physique, intellectuel et moral ;

- stimulant son esprit d'initiative et d'entreprise ;
- cultivant en lui l'esprit de citoyenneté à travers l'amour de la patrie afin qu'il soit capable de la défendre et de la développer ;
- cultivant en lui l'esprit de citoyenneté responsable, le sens de la démocratie, de l'unité nationale, des responsabilités et de la justice sociale ;
- développant en lui l'esprit de solidarité, d'intégrité, d'équité, de justice, de loyauté, de tolérance et de paix ;
- développant en lui le sens des valeurs universelles ;
- développant toutes ses potentialités afin de le rendre capable de participer activement par ses compétences au développement de son pays (Burkina Faso, Présidence du Faso, 2008, p5).

Les perspectives pour les huit prochaines années (jusqu'en 2015) étaient de maintenir la priorité accordée au développement quantitatif et qualitatif de l'enseignement de base, mais aussi de promouvoir le développement des niveaux d'enseignement secondaire, supérieur et la formation professionnelle. Il s'agit de viser un meilleur équilibre d'ensemble du système éducatif d'une part, et d'autre part de répondre aux aspirations de la population. L'éducation et la formation professionnelle ont pour vocation de valoriser le capital humain et de contribuer à faire du pays, un pays émergent où il existe une expertise qualifiée, suffisante et disponible dans tous les corps de métiers valorisant le potentiel économique du pays.

Ainsi, la politique globale de développement du système éducatif à l'horizon 2015 repose sur les principes ci-après:

- l'Etat et les collectivités territoriales, le secteur privé et les autres partenaires de l'éducation développent et rendent progressivement accessible à tous, l'éducation de la petite enfance au profit des enfants de zéro à six ans, l'enseignement de base formel au profit des enfants de six à seize ans, l'éducation non formelle au profit des jeunes et des adultes non scolarisés ou précocement déscolarisés, l'enseignement secondaire et la formation professionnelle au profit des sortants de l'éducation de base, ... ;
- l'enseignement de base obligatoire pour tous les enfants de six à seize ans ;

- la gratuité de l'enseignement de base public ;
- l'élargissement de la couverture d'éducation de base en vue de l'éducation universelle tout en améliorant la qualité ;
- la valorisation des langues nationales et leur introduction dans les nouveaux curricula ;
- etc. (Burkina Faso, Présidence du Faso, 2008).

Aux termes de la loi d'orientation, l'éducation de base a été définie comme étant « *l'ensemble des activités éducatives et de formation consistant à faire acquérir à l'individu dans un contexte historique, social et linguistique déterminé, un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes indispensables lui permettant de comprendre son environnement, d'interagir avec lui, de poursuivre son éducation et sa formation au sein de la société et de participer plus efficacement au développement économique, social et culturel de celle-ci. Elle comprend l'éducation de la petite enfance, l'enseignement de base et l'éducation non formelle* ».

En vue du développement spécifique de l'éducation de base (enseignement primaire et alphabétisation), il avait été adopté en 1999 un Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB), qui ambitionnait d'accroître l'accès à une éducation de base de qualité pour la majorité de la population du pays ; il visait à l'horizon 2010 : à accroître à un coût raisonnable, le taux brut de scolarisation au primaire pour atteindre le niveau de 78,2 %, en particulier pour les enfants et les filles en milieu rural et améliorer la qualité et l'efficacité du système ; à développer et diversifier les actions et les formules d'alphabétisation pour amener le taux d'alphabétisation à 40% (en particulier aux femmes et aux habitants des zones défavorisées).

Ces objectifs n'ont pas été atteints en 2009-2010 : la couverture de l'enseignement primaire est de l'ordre de 74,8%⁸, pour ce qui est du taux brut de scolarisation et de 57,4% pour ce qui est du taux net de scolarisation tandis que la proportion de la population alphabète, âgée de 15 ans et plus alphabétisée, n'est que de 28,3%⁹ lors de la dernière enquête sur les conditions de vie des ménages.

⁸ Burkina Faso (2010), Statistiques de l'éducation de base 2009-2010, DEP-MEBA, P.14

⁹ Burkina Faso (2007), Analyse des résultats de l'enquête annuelle sur les conditions de vie des ménages en 2007, NSD-MEF, P.32.

Pour ce qui est de l'enseignement secondaire, les objectifs spécifiques poursuivis d'ici 2010 sont de porter le taux brut de scolarisation à 29,83% en 2009-2010, rehausser la proportion des effectifs de l'enseignement technique de 7,2% en 2005-2006 à 8,7% en 2009-2010. A ce niveau également, les objectifs visés ne sont pas atteints, puisque les taux bruts de scolarisation en 2009-2010 sont respectivement de 29,7% pour le premier cycle du secondaire et de 10,4% pour le second cycle¹⁰.

Quant à l'enseignement supérieur, les objectifs spécifiques poursuivis pour cet ordre d'enseignement sont :

- accroître l'offre d'éducation par la déconcentration et la décentralisation ;
- améliorer la qualité et la pertinence des formations ;
- renforcer la rationalisation de la gestion des structures d'enseignement supérieur ;
- améliorer les conditions de vie des étudiants ;
- œuvrer à améliorer les conditions de vie et de travail du personnel enseignant ;
- porter le taux brut de scolarisation au supérieur de 2,4 % en 2005-2006 à 5,26% en 2009-2010.

Tout comme il en est au niveau des autres cycles d'enseignement, l'objectif visé en matière de couverture d'enseignement supérieur en 2009-2010 n'a pu être atteint. Le taux brut de scolarisation qui devait être de 5,26% au cours de cette année académique, n'a été que de 3,1% en 2008-2009 (les données de 2009-2010 ne sont toujours pas disponibles).

Les objectifs éducatifs visés à tous les cycles d'enseignement à l'horizon 2010 n'ont pu être atteints. Aussi, note-t-on une faible participation des enfants et des jeunes aux différents cycles d'enseignement. Cette faiblesse de la couverture de l'enseignement est plus prononcée dans le préscolaire et dans le supérieur. Mais qu'en est-il du cas spécifique de l'enseignement primaire ?

¹⁰Burkina Faso (2010), Statistique de l'enseignement secondaire 2009-2010, DEP-MESSRS, P.18 et 21

II.7 La situation de l'enseignement primaire au Burkina Faso

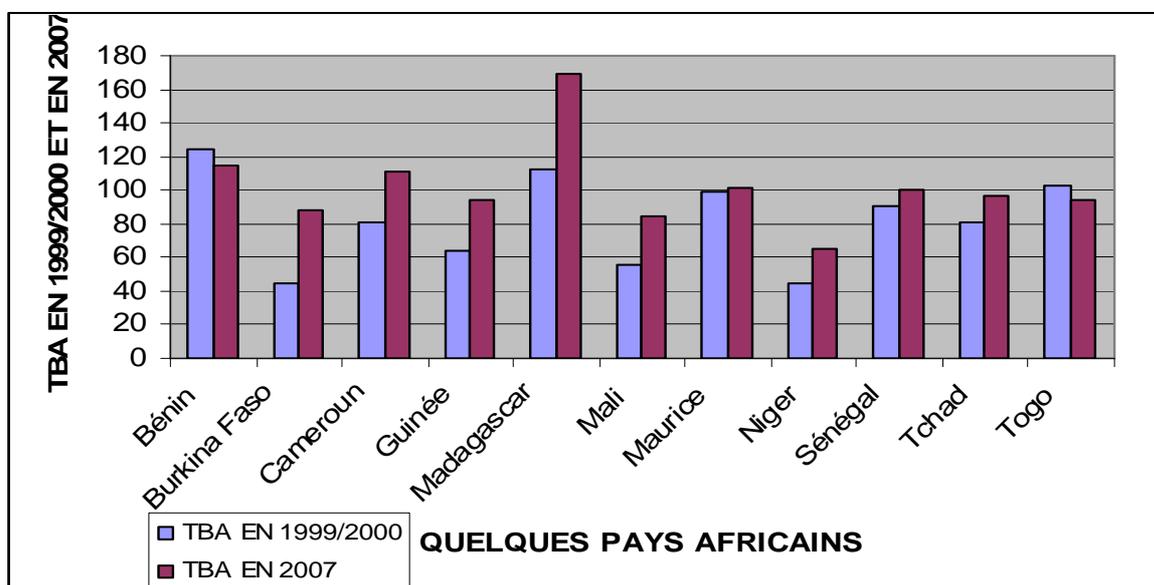
Nous analyserons la situation de l'enseignement primaire du Burkina Faso en comparaison avec celles de quelques pays africains, à travers quelques angles d'analyse.

En raison de la disponibilité des données statistiques, notre analyse ne concernera que la période 1999/2000 à 2007/2008 pour ce qui concerne l'ensemble des pays. Par contre, en raison de la création de la treizième région administrative en 2001 au Burkina Faso et de la disponibilité des données, notre analyse de la situation de l'enseignement primaire du pays prendra en compte les régions et couvrira la période allant de 2001 à 2009.

2.7.1 L'accès à l'enseignement primaire

A la fin des années 1990, l'accès à l'enseignement primaire dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne restait limité. Cet accès, bien que toujours faible s'est amélioré entre 1999/2000 et 2007.

GRAPHIQUE 1 : Taux brut d'admission dans quelques pays africains en 1999/2000 et en 2007



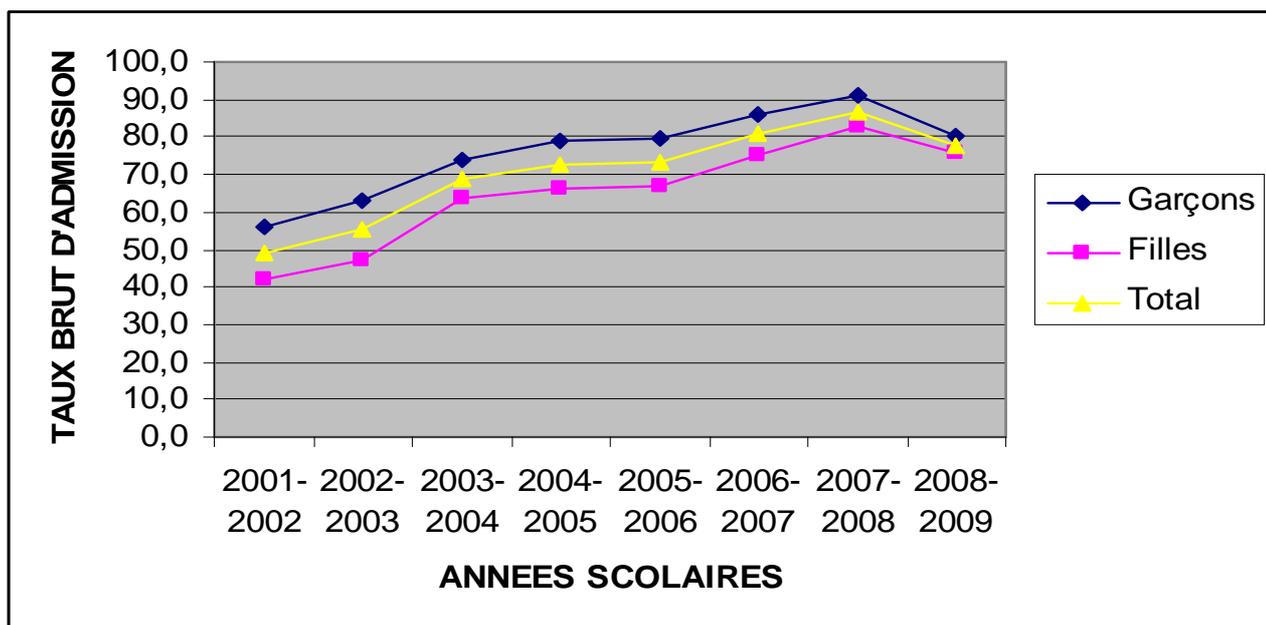
Source : UNESCO, 2002, Pages 244 et 246
UNESCO, 2010, Page 356

D'abord, sur le plan africain, il convient de relever que tous les pays sans exception, ont amélioré leurs taux d'admission dans l'enseignement primaire, comme le montre le graphique ci-dessus. Cependant, malgré les efforts importants déployés, tous les enfants ayant l'âge légal d'admission au cours préparatoire première année

(CP1) ne sont pas encore admis dans les structures scolaires. Les plus faibles taux d'admission sont enregistrés au Niger, au Mali, au Burkina Faso, en Guinée, au Togo et au Tchad.

Sur le plan interne, le taux brut d'admission (TBA) du Burkina Faso qui était de 49,3% en 2001-2002, est passé à 78% en 2008-2009, comme le montre le graphique ci-après.

GRAPHIQUE 2: Evolution du TBA désagrégé par sexes de 2001-2002 à 2008-2009



Source : Burkina Faso, MEBA, Recueil d'indicateurs actualisés de l'éducation de base de 1997 à 2008

Sur ladite période, l'admission au cours préparatoire première année (CP1) a évolué en deux phases : une première de 2001-2002 à 2007-2008 (tableau B en annexe), au cours de laquelle le TBA s'est accru d'année en année, et une seconde phase (2008-2009) marquée par une régression (baisse de 8,9 points de pourcentage entre les deux dernières années scolaires).

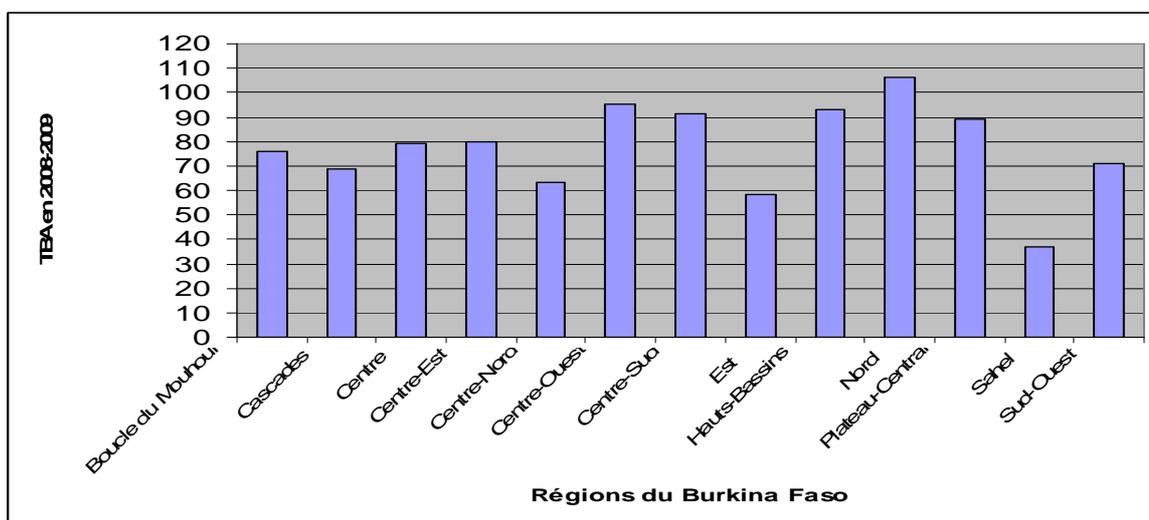
Pour ce qui concerne la première phase (2001-2002 à 2007-2008), plusieurs facteurs pourraient expliquer l'évolution appréciable de l'accès à l'enseignement primaire. Il s'agit d'abord de la mise en œuvre du Plan Décennal de Développement de l'Education de Base (PDDEB) qui a permis d'injecter des ressources financières supplémentaires en vue de l'accroissement de l'offre d'éducation, et partant du développement du cycle d'enseignement primaire. Par ailleurs, les campagnes massives de sensibilisation et de mobilisation sociale ont permis d'accélérer la

scolarisation des enfants (notamment celle des filles). Nous n'occulterons pas les mesures incitatives telles que la gratuité des manuels et fournitures scolaires, la dispense des frais de scolarité pour toute fille inscrite au cours préparatoire première année (CP1) ainsi que la promotion des cantines. En outre, il convient de relever la réforme du système éducatif avec l'adoption de la Loi n°013-2007/AN du 30 juillet 2007, laquelle institue l'obligation et la gratuité scolaire.

Quant à la baisse du TBA observée en 2008-2009, elle se justifierait par la progression significative de la population scolarisable à partir du Recensement Général de la Population et de l'Habitation (RGPH) de 2006 qui s'est traduite par un taux d'accroissement de la population de 3,1% au lieu de 2,4% jusque là en cours d'une part, et par la modification de la tranche d'âge scolarisable d'autre part (6-11 ans au lieu de 7-12 ans) par Décret n°2009-228/PRES/PM/MASN/MEBA/MESSRS du 20 avril 2009 portant fixation des âges d'entrée au préscolaire, au primaire, au post-primaire, au secondaire et au supérieur, ainsi que par la mesure de suspension des recrutements annuels dans les écoles multigrades au cours de ladite année scolaire.

Au plan régional, au-delà de la faiblesse de l'admission, il existe de fortes disparités, comme le montre le graphique suivant.

GRAPHIQUE 3: Taux brut d'admission des 13 régions du Burkina Faso en 2008-2009



Source : Burkina Faso, MEBA, Recueil d'indicateurs actualisés de l'éducation de base de 1997 à 2008

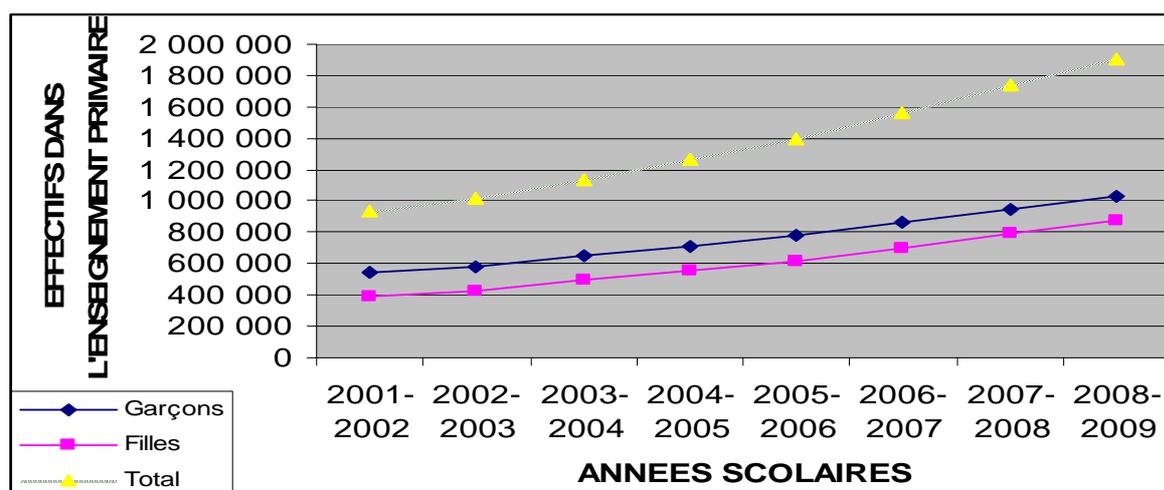
L'analyse du taux brut d'admission (TBA) montre qu'en 2001-2002, celui-ci oscillait entre 27,8 % pour la Région de l'Est et 79,5% pour celle du Centre, tandis qu'en 2008-2009, il variait entre 37% au Sahel et 106%¹¹ dans la région du Nord.

Ensuite, sur le plan de la participation à l'enseignement primaire, entre 1999/2000 et 2007, de solides progrès ont été accomplis en direction de l'enseignement primaire. Le nombre d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire a décrû, mais quelques 32 millions d'enfants pourraient ne pas être scolarisés en 2015 en Afrique subsaharienne (UNESCO, 2010). En raison de la scolarisation tardive, l'UNESCO estime qu'un enfant sur cinq, risque de ne jamais entrer à l'école au Burkina Faso, au Mali, au Niger et au Sénégal.

Au sein du groupe des pays africains, on observe des différenciations fortes entre pays dans les effectifs scolarisés dans l'enseignement primaire (Annexe tableau C). Si au Niger, au Burkina Faso et à Madagascar, les effectifs ont connu respectivement un taux d'accroissement moyen annuel de 11,15%, 9,94% et 8,40%, on note une régression des effectifs à Maurice (-1,38%) et une légère amélioration au Togo (0,86%).

Au Burkina Faso, les effectifs des enfants scolarisés ont atteint 1 906 279 en 2008-2009, soit une croissance de 11,7%. Le rythme d'évolution est légèrement plus significatif chez les filles que chez les garçons (12,2% contre 9,4%).

GRAPHIQUE 4: Evolution des effectifs dans l'enseignement primaire de 2001-2002 à 2008-2009



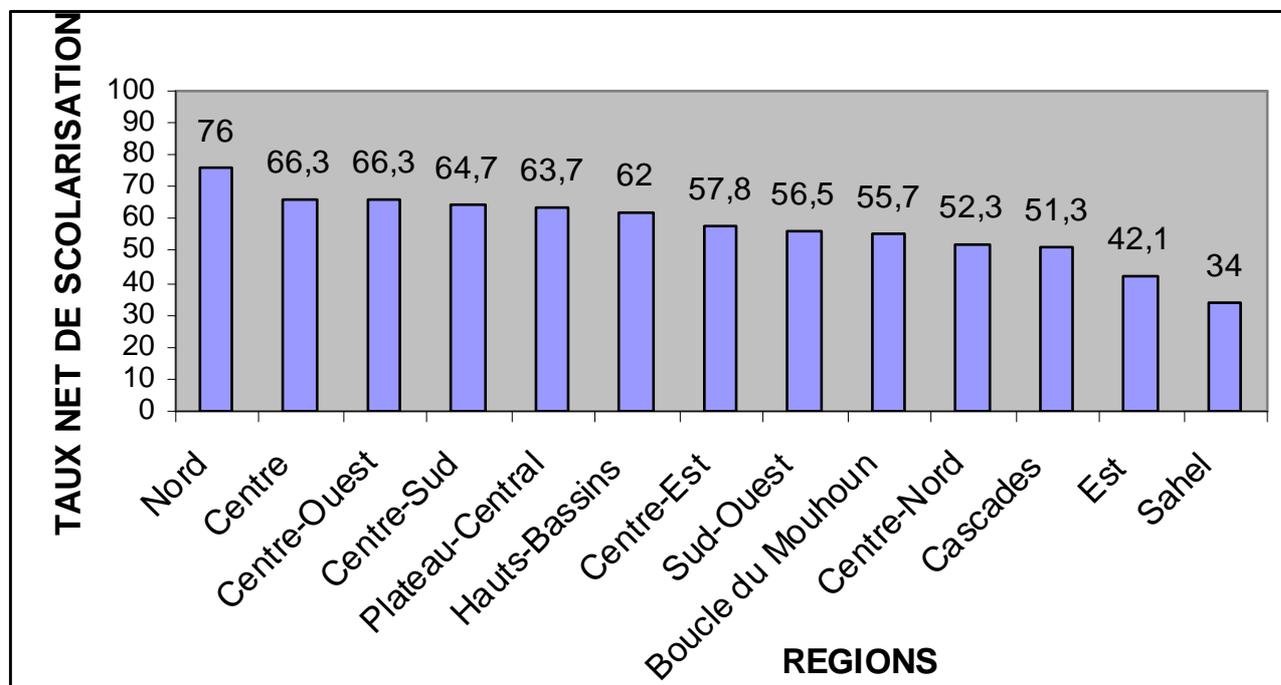
Source : Burkina Faso, MEBA, Recueil d'indicateurs actualisés de l'éducation de base de 1997 à 2008

¹¹ Ici également, le taux brut d'admission de 106% s'explique par les nombreuses entrées tardives dans le système éducatif Burkinabé. La plupart des enfants sont recrutés au cours préparatoire première année (CP1) après l'âge de 6 ans (âge légal d'admission au CP1). En réalité, le taux d'admission par âge spécifique des enfants de 6 ans n'est que de 26% dans la Région du Nord.

Enfin, rapportée au taux net de scolarisation, la couverture de l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne est faible malgré l'accroissement des effectifs scolaires et une amélioration des taux nets de scolarisation entre 1999/2000 et 2007/2008 (cf. tableau D en annexe). Si des progrès ont été globalement réalisés (TNS allant de 45% à 98%), il convient cependant de souligner que les réalités sont différentes d'un pays à l'autre : si l'augmentation est nette à Madagascar (35%), au Bénin (30%), elle l'est moins à Maurice (4%), au Niger (19%). La couverture scolaire est même en régression au Togo (moins 2%).

Au Burkina Faso, le taux net de scolarisation global et celui désagrégé par sexes dans l'enseignement primaire, progressent, mais de nombreux enfants (42,1% de la population d'âge scolaire) restent toujours en dehors du système. Le taux net de scolarisation (TNS) est passé de 36,3% en 2001-2002, à 57,9% en 2008-2009 pour l'ensemble du pays. Ces moyennes nationales cachent des disparités : en effet, en 2008-2009, ce taux oscillait entre 34% dans la région du Sahel et 76% dans celle du Nord (cf. graphique suivant).

GRAPHIQUE 5: Taux net de scolarisation des 13 régions administratives en 2008-2009

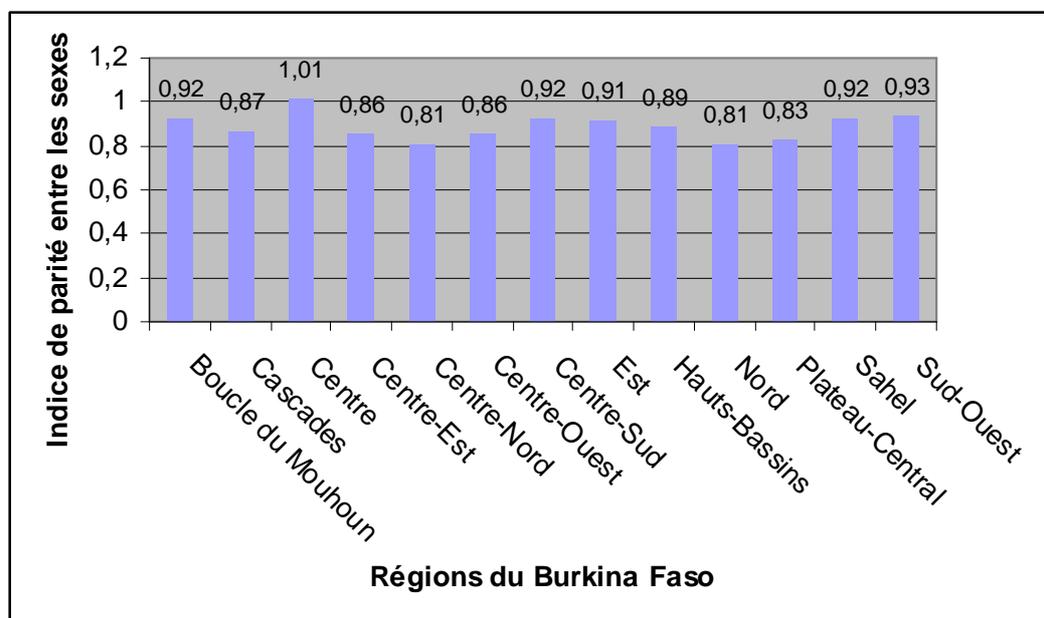


Source : Burkina Faso, MEBA, Recueil d'indicateurs actualisés de l'éducation de base de 1997 à 2008

Ainsi, si cet indicateur montre clairement que plus de 24% des enfants en âge d'aller à l'école sont en dehors du cycle d'enseignement primaire dans la région du Nord, la situation est plus criante au Sahel où une proportion de 66% de la population scolarisable en est exclue.

Par ailleurs, même si la région du Nord enregistre le meilleur taux net de scolarisation, elle est tout de même marquée par profondes disparités entre sexes : l'indice de parité entre les sexes (IPS) très défavorable aux filles, est de 0,81. Par contre, dans celle du Centre, la tendance s'inverse au profit des filles : l'indice de parité entre les sexes est de 1,01 comme le montre le graphique ci-après.

GRAPHIQUE 6: Indice de parité entre sexes dans le taux net de scolarisation des 13 régions en 2008-2009



Source : Recueil d'indicateurs actualisés de l'éducation de base de 1997 à 2008, DEP-MEBA

Cette situation pourrait s'expliquer par la forte concentration des fonctionnaires et agents publics de l'Etat dans la capitale politique (qui est également le chef-lieu de la Région du Centre) ainsi que par le niveau d'alphabétisation de la Région (63%¹²) représentant le plus fort taux d'alphabétisation des régions). En raison de leur niveau élevé d'instruction, ces fonctionnaires et agents publics sont favorables à la scolarisation des enfants. Il convient par ailleurs de relever que les effets bénéfiques de l'alphabétisation rejouent également sur la scolarisation des

¹² Burkina Faso (2007), Analyse des résultats de l'enquête annuelle sur les conditions de vie des ménages en 2007, P.33

enfants. En somme, nous constatons que plus le niveau d'instruction d'un individu est élevé, plus celui-ci est ouvert à la modernité et est par conséquent favorable à l'éducation formelle. *«Le statut familial de l'enfant est un facteur important de la fréquentation scolaire en milieu urbain et son effet se renforce avec l'urbanisation ; il est de loin la variable la plus déterminante à Ouagadougou avec un très fort pouvoir de prédiction (0,24)»*, comme le souligne Kobiané (2002, p8).

2.7.2 L'efficacité interne au Burkina Faso

Les systèmes scolaires de la plupart des pays africains sont marqués par des taux de redoublement élevés, pouvant atteindre 27% (cf. tableau E en annexe). De tels taux présagent d'un achèvement du primaire ardu et difficile. Seul le Niger enregistre des taux de redoublement inférieurs à 5%. En effet, l'examen du tableau G en annexe, montre une faiblesse de l'achèvement du primaire dans la quasi-totalité des pays africains visés (moins de 50%) à l'exception de Maurice où il atteint 86,5% pour ce qui concerne la cohorte s'achevant en 2006.

Ainsi, tout comme la plupart des pays d'Afrique francophone, l'efficacité interne de l'enseignement primaire au Burkina Faso demeure faible. Les déperditions (redoublement et abandon) sont également élevées. En effet, la faible efficacité du sous-système est traduite par les indicateurs d'efficacité interne (taux de flux) entre les années scolaires 2007-2008 et 2008-2009 contenus dans le tableau F en annexe. On note que d'une manière générale, le taux de promotion baisse au fur et à mesure que le niveau d'études s'élève. Mais, contrairement aux taux de promotion qui diminuent avec le niveau des études, les taux de redoublement s'accroissent avec l'élévation du niveau d'études. L'importance des redoublements au cours moyen deuxième année (35,9%) traduit les difficultés qu'éprouvent les élèves à obtenir leur diplôme de fin de cycle (le certificat d'études primaires) et surtout, à être admis au concours d'entrée en sixième (le passage au cycle secondaire s'effectuant par voie de concours).

Comme les taux de redoublement, les taux d'abandon s'accroissent au fur et à mesure que le niveau d'étude s'élève (de 0,1% au cours préparatoire première année à 7,4% au cours moyen première année). Il faut noter que les forts taux d'abandon sont observés dans la Région du Sahel où des classes sont presque vides dans certaines zones rurales : entre 2007-2008 et 2008-2009, il atteint même

19% au Cours Moyen dans la province du Soum (une des quatre provinces de la Région).

Ces fortes déperditions scolaires sont dues à l'absentéisme des élèves et des enseignants, aux mauvaises conditions de vie et de travail des enseignants, à l'inadaptation des méthodes d'enseignement et d'évaluation, à la pauvreté des familles, à l'insuffisance du temps d'apprentissage. En 2004, PARE dans *Le redoublement dans l'enseignement primaire au Burkina Faso de 1996 à 2001. Problèmes et défis* explique le phénomène par l'impossibilité pour les enseignants à « *respecter le calendrier scolaire à cause de multiples perturbations : conférences, grèves, groupes d'animations pédagogiques, formations... Ces perturbations justifient en partie la faiblesse de la durée effective du temps d'apprentissage scolaire qui est de 660 heures dans l'année contre 846h pour les enfants des pays de la sous région. Par ailleurs, le fait que l'affectation des enseignants s'effectue toujours avec un retard ne permet pas de boucler le programme d'enseignement* » (Paré, 2004, p83-84).

Sur la base du tableau F en annexe, sur 1 000 enfants qui entrent dans l'enseignement primaire au CP1, 902 arrivent au CM2 et 656 obtiennent le certificat d'études primaires (en cumulant ceux qui arrivent au CM2 sans redoublement, avec un redoublement et 2 redoublements). Le taux de déperdition est de 1,5 : ceci montre qu'un diplômé est produit à un coût qui dépasse largement le coût idéal.

Quant au taux d'achèvement du cycle primaire (TAP) au Burkina Faso, il n'est que de 41,7% en 2008-2009 et varie de 21,2% dans la Région du Sahel à 59,1% au Centre (tableau G en annexe).

Le taux d'achèvement croît à tous les niveaux (national, régional qu'à celui des sexes). Les disparités au niveau de cet indicateur sont au détriment des filles, à l'exception de la région du Centre où les filles ont le meilleur taux d'achèvement.

Au niveau national, l'accroissement du taux d'achèvement est d'environ 14 points de pourcentage en sept (7) ans avec une persistance des disparités en défaveur du sexe féminin.

2.7.3 La qualité de l'éducation

Le concept de qualité et la façon de la mesurer font l'objet de vastes débats. Généralement, on utilise des mesures d'approximation de la qualité de l'éducation, principalement les mesures des résultats d'apprentissage des élèves, lesquels sont employés à cette fin dans les pays ayant des niveaux de développement semblables. Toutefois, il convient de noter que les mesures des acquis d'apprentissage sont incomplètes car elles se limitent souvent à des compétences élémentaires comme la lecture, le calcul, les sciences et ne portent pas sur les valeurs, les aptitudes et autres compétences non cognitives qui représentent également des buts importants de l'éducation (UNESCO, 2010).

Par ailleurs, le rapport élèves/enseignant peut également fournir une autre mesure d'approximation de la qualité. «*Parmi les pays participant à l'évaluation TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study (Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences) 2007, l'association entre cet indicateur et les résultats d'apprentissage est également forte, mais bien moins que pour le taux de survie en 5e année, le coefficient n'étant que de 19 % pour les mathématiques et les sciences* » (UNESCO, 2010, p304). L'UNESCO fait apparaître néanmoins des éléments bien plus ambigus quant à la relation entre le rapport élèves/enseignant et les résultats d'apprentissage. En effet, dans un contexte de variables multiples, les rapports élèves/enseignant sont associés à de meilleurs résultats d'apprentissage dans certaines études mais, ils ne le sont pas dans d'autres. En outre, la relation semble varier selon le niveau des résultats moyens aux tests.

Nous nous limiterons à la mesure de la qualité à travers trois aspects essentiels reliés entre eux : la qualité du résultat, la qualité du contexte et la qualité des processus d'enseignement-apprentissage.

S'agissant d'abord de la qualité du résultat ou produit de l'éducation, on la mesure généralement «*par les examens nationaux ou par des tests standardisés qui évaluent les connaissances et les compétences acquises par les élèves*» (IPE, 2010, p41);

Il y a ensuite, la qualité du contexte et des intrants du système éducatif, à savoir les enseignants, les programmes d'études, les infrastructures et les matériels

scolaires ; l'intrant représente les ressources utilisées pour maintenir un élève à l'école pendant un an;

Enfin, nous notons la qualité des processus d'enseignement et d'apprentissage. Le processus d'enseignement transforme les intrants (les ressources) du système en produit. Les facteurs qui ont une forte incidence sur les résultats des élèves sont principalement le temps réel consacré par l'enseignant aux différentes tâches d'enseignement, le temps réel consacré par l'élève aux différentes tâches d'apprentissage, le mode d'interaction enseignant-élèves, la fréquence et la qualité de l'évaluation des élèves, les services de supervision et de soutien pédagogique aux enseignants (IIPE, 2010).

Notre analyse se limitera aux indicateurs ci-après: les résultats des évaluations du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC) et du certificat d'études primaires (C.E.P.) sanctionnant la fin du cycle primaire ; le niveau de qualification des enseignants ; le rapport élèves/enseignant.

A. Les résultats des tests du PASEC, de la Direction des Etudes et de la Planification (DEP) ainsi que du certificat d'études primaires (CEP)

Nous présenterons tour à tour les résultats des évaluations réalisées par le Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN, la Direction des Etudes et de la Planification (DEP) du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA) du Burkina Faso et du certificat d'études primaires.

En premier lieu, les tests de fin d'année scolaire, effectués dans le cadre du PASEC, conduites dans des pays africains en 2004, 2005, 2006 et en 2007, fournissent également des informations précieuses.

Tableau 9 : Indicateurs contextuels PASEC VII et VIII*

Année	Pays	PIB par habitant ***	Dépenses publiques par élève en % du PIB par tête	Taux d'accès en 5eme année	Pourcentage d'élèves qui parlent le français à la maison	Score moyen 5eme année Français (sur 100) **	Score moyen 5eme année Maths (sur 100) **
2004	Mauritanie	433	13,9%	60	2,7%	22,2	22,2
2004	Tchad	262	6,3%	48	10,2%	34,3	34,0
2005	Bénin	321	11,8%	57	8,7%	32,1	31,9
2005	Cameroun	679	8,3%	60	31,0%	55,5	47,2
2005	Madagascar	233	5,1%	57	0,7%	39,4	52,0
2006	Gabon	4263	4,0%	70	94,3%	57,0	42,4
2007	Burkina Faso	260	16,6%	42	9,8%	40,1	38,2
2007	Congo	1103	3,4%	79	29,0%	39,1	36,0
2007	Sénégal	509	10,7%	69	5,2%	42,1	40,9
Moyenne		896	9%	60	21%	40	38
* A l'exception de Maurice ** Il s'agit des tests de fin d'année ***(US \$ constant 2000)							

Source : CONFEMEN/PASEC, 2009, p64

Au regard du tableau ci-dessus, les meilleurs scores sont enregistrés par les pays disposant d'un PIB par habitant élevé. Mais, selon le PASEC (2009), les indicateurs contextuels présentés ci-dessus (PIB par habitant, dépenses publiques par élève en pourcentage du PIB, taux d'accès en cinquième année, pourcentage d'élèves qui parlent le français à la maison) n'expliquent que très peu les différences de résultats scolaires mesurés par le score moyen aux tests PASEC. Les pays de la tranche des moyens revenus (Cameroun, Congo et Gabon) ont globalement de meilleurs résultats que les autres.

Lorsque l'on met ces résultats en parallèle avec ceux des pays couverts par le SACMEQ (Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Education Quality (Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation)), on se rend compte que *«c'est davantage la pratique de la langue à la maison que le revenu par habitant qui exerce une influence sur les résultats des*

élèves dans les pays du SACMEQ. Les pays qui ont des scores SACMEQ moyens supérieurs à 500 ont pour la plupart une proportion importante d'élèves parlant la langue du test à la maison, en dehors du Zanzibar» (PASEC, 2009, p65-66).

Il convient de noter que dans les pays couverts par le SACMEQ, 76% des élèves parlent «parfois » ou «souvent» la langue du test (l'anglais), contre 21% parlant le français dans les pays PASEC.

Tableau 10 : Résultats au test SACMEQ, PIB par habitant et % d'élèves parlant la langue du test à la maison

Pays	PIB par habitant (US \$ constant 2000)	Proportion d'élèves qui parlent "parfois" ou "souvent" la langue du test	Score moyen au test SACMEQ de lecture (Année 2000)	Score moyen au test SACMEQ de maths (Année 2000)
Botswana	3573	74,0%	521	513
Kenya	403	86,4%	547	563
Lesotho	452	70,7%	451	447
Malawi	150	40,8%	429	433
Maurice	3766	64,5%	536	585
Mozambique	234	94,5%	516	530
Namibie	1816	78,0%	449	431
Seychelles	7579	83,5%	582	554
Afrique du Sud	3020	76,5%	493	486
Swaziland	1329	63,8%	530	517
Tanzanie	268	89,9%	546	522
Ouganda	240	82,4%	482	506
Zambie	310	73,4%	440	435
Zanzibar	ND	96,2%	478	478
Moyenne	1780	76,8%	500*	513

* La moyenne est fixée à 500 et l'écart type à 100 par construction

Source : CONFEMEN/PASEC, 2009, p66

En second lieu, la Direction des Etudes et de la Planification du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation du Burkina Faso a réalisé des évaluations des acquis des élèves Burkinabé dans le temps. La première vague

d'évaluations a eu lieu entre 2005 et 2007 et a concerné toutes les classes de l'enseignement primaire. A partir de 2008, la seconde vague d'évaluations permettra des comparaisons temporelles.

Les résultats sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 11: Résultats moyens des évaluations des acquis scolaires de 2005 à 2007, écart type entre parenthèses

Année	Niveau	Disciplines (scores sur 100)		
		Français	Mathématiques	Sciences
2005	CP1	41,4 (21,7)	34,8 (23,3)	
	CE2	39,9 (19,1)	38,1 (18,2)	
2006	CP2	50,4 (24)	44,9 (25,1)	
	CM1	45,3 (17,6)	43,9 (18,5)	50 (19,1)
2007	CE1	46,1 (23)	46,8 (21,1)	
	CM2	53,7 (17,7)	49,8 (16,3)	60,1 (16,8)

Source : Burkina Faso, MEBA, DEP, Rapports sur l'évaluation des acquis scolaires de 2005-2007, DEP/MEBA.

Le tableau montre qu'à l'exception des mathématiques (dont les résultats sont faibles au CP1 et au CE2), les résultats sont moyens dans les autres niveaux (entre 40,1 et 60,1 sur 100) mais sont cependant hétérogènes.

Enfin, les résultats du certificat d'études primaires des sessions de 2007 à 2009 illustrent aussi le niveau d'acquisitions scolaires des écoliers du primaire.

Tableau 12: Taux de succès au CEP, sessions de 2007 à 2009

Régions	Session de 2007		Session de 2008		Session de 2009	
	Total	dont filles	Total	dont filles	Total	dont filles
Boucle du Mouhoun	65,4	61,3	53,6	46,8	72,9	67,9
Cascades	66,2	62,9	51,0	43,6	77,6	73,9
Centre	70,1	67,1	62,9	58,4	78,2	75,1
Centre-Est	69,1	66,2	62,9	56,8	78,8	82,5
Centre-Nord	68,5	62,9	71,9	65,1	76,6	70,8
Centre-Ouest	62,8	56,6	53,1	45,8	68,7	68,9
Centre-Sud	58,4	53,5	49,8	45,5	70,2	65,4
Est	71,0	67,3	60,6	54,7	63,6	57,2
Hauts-Bassins	67,9	64,5	52,7	46,7	67,7	63,6
Nord	64,1	58,4	62,0	55,5	69,2	63,3
Plateau-Central	68,1	63,9	62,1	55,8	73,9	68,6
Sahel	62,7	58,0	53,7	47,1	70,3	65,4
Sud-Ouest	65,8	58,2	59,3	50,3	73,5	65,6
Burkina Faso	66,8	62,7	58,5	52,4	72,7	68,6

Source : Recueil d'indicateurs actualisés de l'éducation de base de 1997 à 2008, DEP-MEBA

Le tableau ci-dessus montre que le taux de succès au CEP a atteint 72,7% en 2009, Le taux de réussite le plus élevé est obtenu par les Régions du Centre-Est

(78,8% dont 82,5% pour les filles) et du Centre (78,2% dont 75,1 pour les filles), tandis que l'Est a le plus faible taux de succès (63,6% dont 57,2% pour les filles).

En somme, en comparaison avec les résultats des tests effectués par le PASEC dans un certain nombre de pays francophones, on peut affirmer que les acquisitions scolaires qui déterminent la compétence au niveau de l'enseignement primaire sont faibles. La faiblesse des rendements scolaires s'explique entre autres, par :

- la reprise tardive des cours dans les classes. Les cours reprennent selon les classes et les localités en novembre ou décembre ; ainsi, les élèves concernés perdent au minimum un mois de cours, parfois deux, ce qui les pénalise dans leurs apprentissages. Un tel aspect *« rejoint la problématique plus large du temps d'apprentissage qui constitue l'ingrédient premier d'un enseignement de qualité. Une étude récente réalisée à la demande du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation a estimé que le volume horaire d'enseignement pour l'année scolaire 2006-2007 était en moyenne de l'ordre de 574 heures contre 961,5 heures prévues. Une attention particulière devrait donc être accordée à cet aspect dans le cadre d'une politique d'amélioration de la qualité des apprentissages »* (UNESCO/BREDA, 2009, p109) ;

- l'environnement difficile des écoles rurales. En 2009-2010, 8 247 écoles sont situées en zone rurale sur un total de 10 198 écoles, soit une proportion de 80,87%. En effet selon toujours le rapport sur l'état du système éducatif national (RESEN) du Burkina Faso, *« la localisation de l'école en zone rurale est également associée à de moins bons résultats des élèves... Cela ne nous permet donc pas de conclure que les écoles rurales seraient moins efficaces que les écoles des villes mais plutôt qu'elles sont probablement confrontées à un environnement plus difficile »* (p109). L'environnement de l'élève est appréciée à travers des questions sur la nutrition (les petits déjeuners, déjeuners et dîners réguliers), l'appui à domicile reçu par les élèves, les conditions dans lesquelles vit l'élève, la pratique des travaux extrascolaires (travaux domestiques et champêtres ainsi que le petit commerce), la pratique de la langue d'enseignement à domicile, le tutorat ou confiage (l'élève qui ne vit pas avec ses parents biologiques peut être avec un tuteur présentant ou non un lien de parenté), le temps mis pour se rendre à l'école (CONFEMEN/PASEC, 2009).

Mais qu'en est-il de la qualité des intrants et des processus d'enseignement ?

B. La qualification des enseignants

Plusieurs statuts d'enseignants coexistent dans l'enseignement primaire au Burkina Faso. Il s'agit des instituteurs principaux (IP), des instituteurs certifiés (IC), des instituteurs adjoints certifiés (IAC) et des instituteurs adjoints (IA). Les enseignants qualifiés sont les IP, les IC et les IAC.

L'instituteur principal (IP) est un encadreur de proximité et est titulaire du Certificat Supérieur d'Aptitude Pédagogique (CSAP). Il a le grade le plus élevé du corps d'enseignants du primaire sur le terrain. Généralement il est directeur d'école déchargé de cours et assure l'encadrement pédagogique des autres enseignants. Il anime également les groupes d'animation pédagogique qui sont des cadres de formation continue pour les enseignants. Les instituteurs principaux sont des fonctionnaires.

Quant à l'instituteur certifié (IC), il est un instituteur titulaire d'un certificat d'aptitude pédagogique (CAP). Ce certificat est obtenu après un examen par les enseignants qui sont sur le terrain. Ces enseignants peuvent être contractuels ou fonctionnaires.

En ce qui concerne les instituteurs adjoints certifiés (IAC), ils sont titulaires d'un certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP) ou d'un diplôme de fin d'études des écoles nationales des enseignants du primaire (DFE/ENEP). Les titulaires du DFE/ENEP ont au préalable bénéficié d'une formation initiale d'une année dans les écoles nationales des enseignants du primaire, après leur réussite au brevet d'études du premier cycle (BEPC) et au concours d'entrée en première année dans les ENEP. Ces enseignants peuvent être contractuels ou fonctionnaires.

Enfin, l'instituteur adjoint (IA) n'a aucun titre de capacité ou diplôme professionnel. Il est recruté et envoyé directement en classe. Ce type d'enseignant est rare dans les écoles publiques parce que l'Etat ne recrute plus d'enseignants non formés depuis longtemps. Cependant, on les retrouve dans les écoles privées, principalement dans les écoles franco-arabes.

Les voies d'accès à la profession d'enseignants du primaire sont répertoriées dans le schéma ci-après.

Schéma d'accès à la fonction d'enseignants du primaire

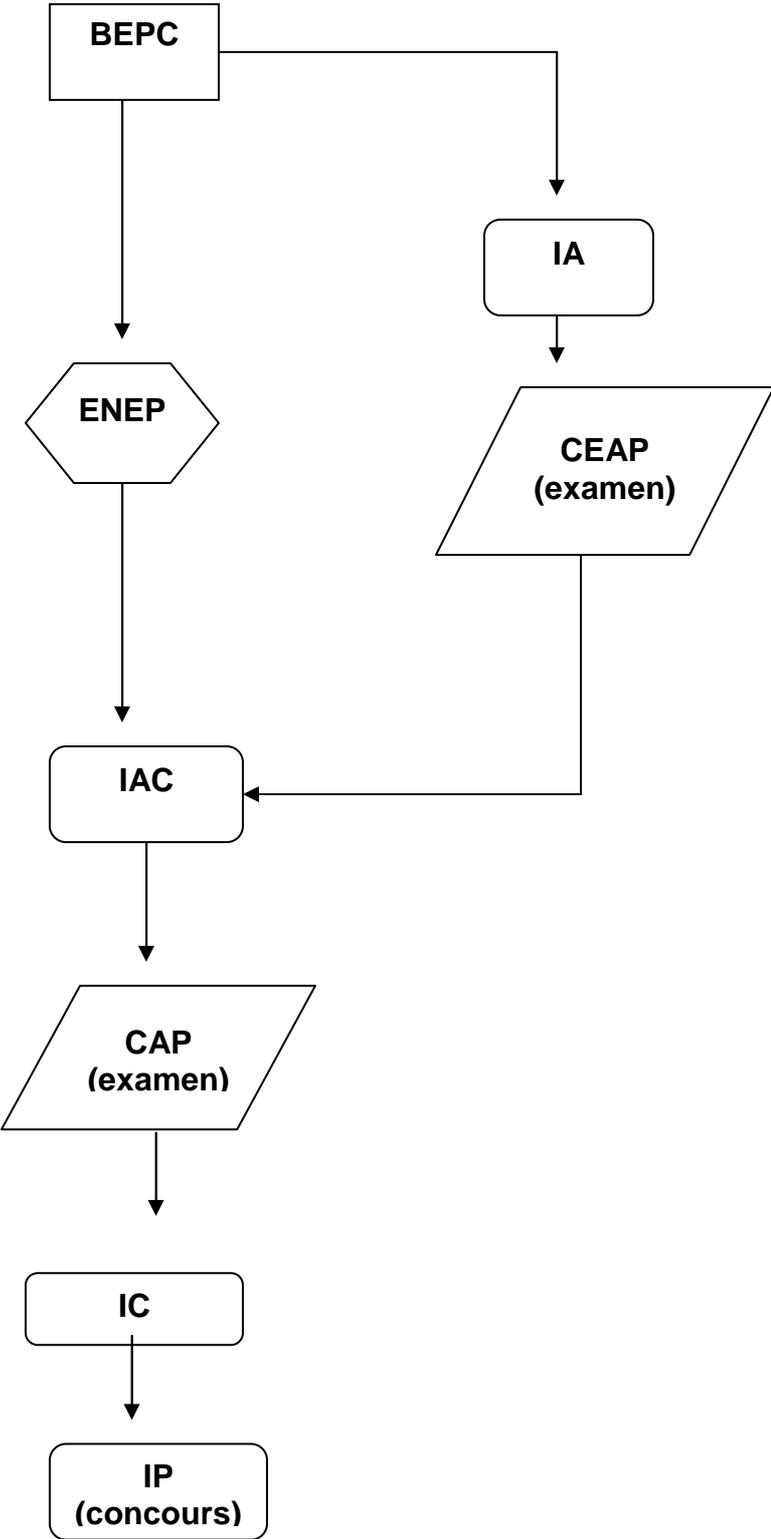


Tableau 13 : Répartition des enseignants dans les classes par qualification et par sexe en 2008-2009

Régions	Instituteurs principaux		Instituteurs certifiés		Instituteurs adjoints certifiés		Instituteurs adjoints		Autres	
	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F
Boucle du Mouhoun	11	1	1043	202	1300	627	9	9	244	8
Cascades	0	1	321	82	465	247	33	3	48	2
Centre	30	5	931	1249	250	225	1005	607	7	1
Centre-Est	4	0	735	275	846	596	148	22	52	5
Centre-Nord	6	0	625	196	1067	652	36	14	179	14
Centre-Ouest	13	1	1263	378	875	641	79	32	128	7
Centre-Sud	8	0	752	215	326	292	45	3	30	2
Est	4	0	350	129	1295	759	68	22	39	3
Hauts-Bassins	18	3	1165	433	453	510	575	95	113	12
Nord	19	0	952	287	1159	751	41	16	470	33
Plateau-Central	12	1	738	273	273	452	24	21	232	15
Sahel	10	0	260	46	1072	315	67	7	46	3
Sud-Ouest	3	0	395	85	871	281	14	4	15	0
Burkina Faso	138	12	9530	3850	10252	6348	2144	855	1603	105

Source : Base de données des statistiques de l'éducation de base 2008-2009, DEP/MEBA

Les IAC majoritaires (47,7%), sont issus des Ecoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP). La catégorie des Instituteurs Adjoints (8,6%) regroupe les enseignants qui n'ont pas de titre professionnel à savoir les enseignants recrutés sans formation professionnelle initiale préalable.

Par ailleurs, les femmes enseignantes représentent 32% du personnel enseignant, ce qui n'est pas un atout à la scolarisation des enfants, comme le précise l'I.I.P.E. : «*la proportion de femmes enseignantes influe sur les résultats des élèves. Plus elles sont nombreuses dans une école, meilleurs sont les acquis en fin de cycle*» (IIPE, 2010, p99).

L'examen du tableau ci-dessus révèle une forte concentration des enseignantes dans les grands centres urbains, notamment dans la région du Centre (48,4%).

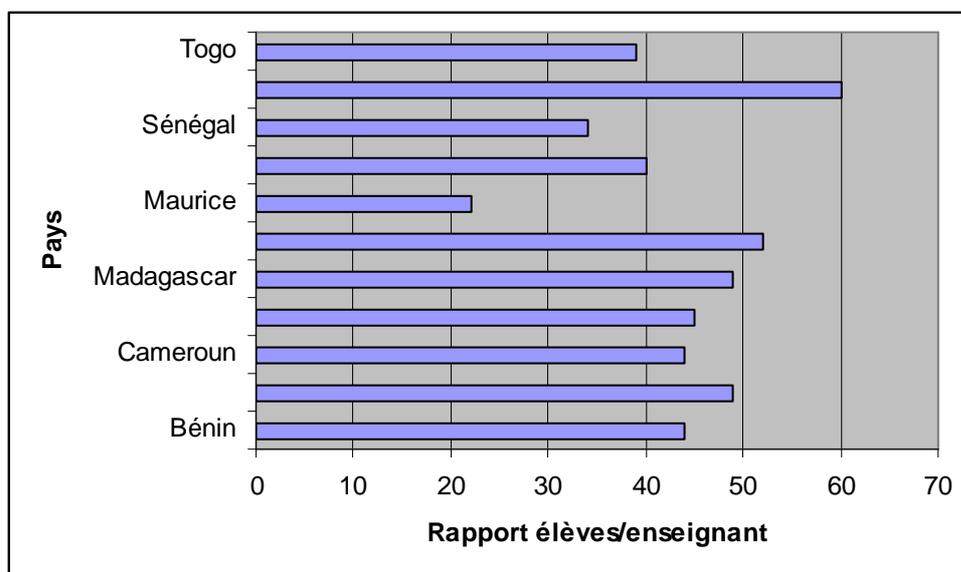
Les régions du Sahel et du Sud-Ouest disposent de moins d'enseignantes avec des proportions respectives de 20,3 % et de 22,2%.

C. Le rapport élèves/enseignant

Il peut fournir également une autre mesure d'approximation de la qualité de l'éducation. L'encadrement des élèves est difficile lorsque le ratio élèves/enseignant ou le rapport élèves/classe est très élevé. En 2007, la plupart des pays d'Afrique

francophone avaient un rapport élèves/enseignant égal ou supérieur à 40/1 à l'exception de Maurice qui avait un ratio de 22/1. Les ratios les plus élevés étaient observés au Sénégal (60/1) et à Madagascar (52/1).

GRAPHIQUE 7: Rapport élèves/enseignant dans l'enseignement primaire dans quelques pays africains en 2007



Source : UNESCO, 2010, p413

En 2008-2009, le Burkina Faso comptait 34 837 enseignants dans les classes du primaire avec un ratio élèves/enseignant de 55/1 (cf. tableau J en annexe). Mais cette moyenne nationale cache de grandes différences entre les régions : le ratio le plus élevé est de 64 élèves pour un enseignant dans la Région des Hauts-Bassins tandis que le plus faible est enregistré dans le Sahel avec 41 élèves pour un enseignant. Ces ratios sont liés d'une part à la forte demande d'éducation dans certaines régions, et d'autre part à la faible demande éducative observée dans d'autres, accompagnées d'une offre d'éducation déficitaire. La forte demande éducative est constatée dans les grands centres urbains (Ouagadougou, Bobo-Dioulasso, Koudougou, Ouahigouya, etc.) où l'obstacle principal à l'augmentation du taux de scolarisation se trouve être le problème de local ou de maître, ou les deux à la fois. C'est ce qui explique la mise en place des classes à doubles flux dans ces localités. Par contre dans les écoles ayant de faibles effectifs notamment dans les zones rurales, y est introduit le système des classes multigrades. Ces deux innovations qui ont objet d'accroître les capacités d'accueil, sont mises en œuvre depuis 1989.

En outre, l'enseignement primaire mobilise des ressources qu'il convient de connaître.

2.7.4 Le financement de l'enseignement primaire

Plusieurs acteurs participent au financement du développement de l'éducation selon des modalités et des domaines d'intervention très variés. Ainsi, il se dégage une sorte de répartition implicite des rôles.

A. Les dépenses publiques

L'éducation est considérée dans de nombreux pays africains comme un domaine prioritaire pour les dépenses publiques. Ils consacrent entre 1,7% (Guinée) et 4,9% (Mali, Sénégal) de leur produit national brut aux dépenses totales d'éducation. Quant à la proportion des dépenses publiques totales d'éducation par rapport aux dépenses publiques totales, elle varie considérablement d'un pays à un autre dans les pays d'Afrique francophone (cf. tableau K en annexe). En 2007 par exemple, cette proportion qui n'était que de 10,1% au Tchad, atteignait 26,3% au Sénégal. Ces pays consacrent néanmoins une part importante des dépenses publiques d'éducation à l'enseignement primaire. Toujours pour la même année, les dépenses publiques ordinaires du primaire en pourcentage des dépenses publiques ordinaires d'éducation atteignaient à titre d'illustration 65,7 % au Burkina Faso, 27,9% à Maurice et 46,1% au Sénégal.

Lorsqu'on compare les ressources consacrées à l'éducation et la couverture de l'enseignement primaire, on se rend compte qu'il n'y a pas de liens étanches entre elles. La Guinée qui n'a consacré que 1,7% de son produit national brut à l'éducation avait une couverture de l'enseignement primaire de 74%. A l'opposé, le Burkina Faso en consacrant 4,5% de son PNB, n'avait qu'un taux net de scolarisation de 58%. Cette contradiction entre les ressources consacrées à l'éducation et la couverture éducative s'explique par le fait que la Guinée se situe parmi les pays où la dépense par élève du cycle primaire est faible: elle vaut 8,7% du PIB par tête, contre 16,6% pour le Burkina Faso et une médiane de 10,9% dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne. De plus, le salaire moyen des enseignants serait plus bas que dans les autres pays africains (2,3 fois le PIB par tête, contre 5,5 fois au Burkina Faso

(FMI, 2010) 4,1 fois dans les autres pays) ; ceci tient à la structure du corps enseignant, lequel corps est majoritairement constitué de contractuels en Guinée. En outre, la masse salariale n'absorbe que 56% des dépenses courantes en Guinée, proportion moins importante que dans les autres pays de la sous-région (CONFEMEN-PASEC, 2006).

Notons que les faibles performances de l'Afrique subsaharienne trouvent leur explication dans une organisation économique et sociale qui présente des caractéristiques communes : un taux de croissance démographique élevé, des inégalités hommes-femmes et garçons-filles, une population vivant essentiellement en milieu rural, mais dont l'exode rural vers les grands centres urbains provoque une surpopulation sans que les conditions sanitaires élémentaires soient toujours assurées, des recettes fiscales faibles, de faibles performances en matière de scolarisation (Solaux, 2005).

S'agissant particulièrement du Burkina Faso, dans la nomenclature budgétaire, les dépenses publiques d'éducation se répartissent en dépenses de personnel, de fonctionnement, de transferts courants et d'investissement.

L'Etat assure les dépenses de personnel, les dépenses de matériel et d'équipement nécessaires au fonctionnement des structures d'enseignement et de formation publique (tables-bancs, matériels didactiques collectifs, manuels scolaires, construction des infrastructures éducatives, ...).

Quatre ministères se partagent le financement de l'éducation : le Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique, le Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale, le Ministère de la Jeunesse et de l'Emploi, le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation qui a en charge le sous-secteur de l'Enseignement primaire.

Tableau 14 : Evolution du budget de l'Etat, de l'Education et du MEBA (en milliers de F CFA) de 2005 à 2009

Désignation	2005	2006	2007	2008	2009
Total Budget Etat	779 337 292	892 097 099	925 135 151	984 171 356	984 274 882
Total Budget Education	128 265 070	141 532 554	165 352 328	179 764 713	166 791 544
Total Budget MEBA	85 410 380	92 842 804	99 777 602	103 311 689	104 440 193
Salaires	35 365 390	41 062 759	43 812 326	55 788 864	62 393 888
Fonctionnement	4 948 129	8 342 321	9 681 334	9 304 084	9 315 483
Transferts	4 965 707	6 692 650	6 719 727	7 496 881	7 996 881
Investissements	40 131 154	36 745 074	39 564 215	30 721 860	24 733 941

Source : Lois de finances de 2005-2009

En raison de l'indisponibilité de données sur l'évolution du budget de l'éducation en francs constants, notons qu'entre 2005 et 2009, les ressources allouées à l'éducation sont passées de 128 265 070 000 F CFA à 166 791 544 000 F CFA, soit une croissance moyenne annuelle de 6%. En 2009, le budget de l'éducation représentait 16,9% des dépenses publiques totales.

Le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (en charge de l'enseignement primaire) bénéficie d'importantes dotations, en raison de la mobilisation importante de ressources additionnelles provenant de l'aide au développement, soit sous forme de dons, soit sous forme de prêts pour la mise en œuvre du Plan Décennal de Développement de l'Education de Base. En 2009, il a reçu 62,6% des ressources contre 37,4% pour les autres départements en charge de l'éducation.

Le budget alloué au MEBA est absorbé en grande partie par les dépenses de personnel, qui constituent 59,7% des dépenses totales d'éducation. Les dépenses de fonctionnement représentent 8,9% du budget alloué au sous-secteur.

L'analyse de ses dépenses courantes par élève montre qu'en 2009, l'Etat a dépensé en moyenne 87 496 F CFA pour chaque écolier du niveau primaire.

B. Les sources extérieures

Il s'agit des agences de coopération bilatérale et multilatérale qui ont toujours accompagné l'Etat dans le financement de l'éducation à travers des dons, subventions et prêts : la Banque Mondiale, les Pays-Bas, le Canada, la France, l'UNICEF, l'UNFPA, l'UE, ..., notamment à travers le Plan Décennal de

Développement de l'Education de Base. Les principaux domaines d'intervention sont la réalisation des infrastructures, l'appui institutionnel, l'appui technique...

Les investissements sont réalisés en grande partie sur financement extérieur (63,5% des investissements en 2009 (voir tableau ci-après)).

Tableau 15 : Evolution du budget consacré aux investissements du MEBA (en milliers de F CFA) de 2005 à 2009

Investissements	2005	2006	2007	2008	2009
Fonds propres	5 775 663	10 479 249	10 602 433	9 805 806	9 020 411
Financement extérieur	34 355 491	26 265 825	28 961 782	20 916 054	15 713 530
dont subventions	23 979 091	19 192 397	22 574 109	18 416 054	15 713 530
dont prêts	10 376 400	7 073 428	6 387 673	2 500 000	0

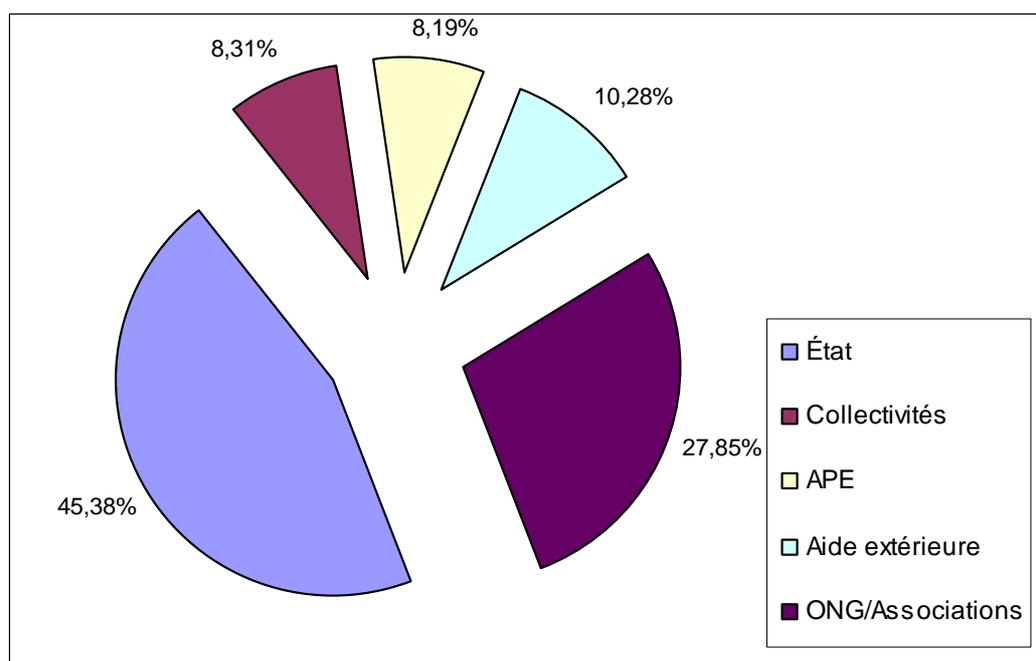
Source : Lois de finances de 2005-2009

C. Les autres sources de financement

Les autres financements proviennent des collectivités locales, des ONG et associations ainsi que des parents d'élèves.

Le graphique suivant illustre leur contribution au cours de l'année scolaire 2006-2007.

GRAPHIQUE 8 : Sources de financement du système éducation dans le domaine de la construction des infrastructures scolaires en 2006-2007



Source : Statistiques de l'éducation de base, 2006-2007, DEP-MEBA

L'analyse du graphique ci-dessus montre qu'au cours de l'année scolaire 2006-2007, l'Etat était la première source de financement en matière de réalisation d'infrastructures scolaires (45,38%). Viennent respectivement dans l'ordre les ONG et associations regroupées autour du Cadre de Concertation des ONG et associations actives en Education de Base (27,85%), l'aide extérieure (10,28%), les collectivités locales (8,31%) et les associations des parents d'élèves (8,19%).

La contribution des ONG à la réalisation des infrastructures scolaires est relativement importante eu égard au nombre d'associations éducatives en éducation de base (535 en 2010 selon la Direction Générale de l'Education de Base).

Quant aux associations des parents d'élèves, aux associations des mères éducatrices ainsi qu'aux comités de gestion, ils apportent une contribution par le biais des cotisations instaurées au niveau de chaque association dans la construction des infrastructures scolaires, l'entretien et l'équipement des écoles, des logements d'enseignants, des cantines. Ils contribuent également en nature (apport de la main d'œuvre non qualifiée, ramassage des agrégats comme les cailloux sauvages, le sable...). Il faut noter que tous les élèves du primaire paient des cotisations aux associations des parents d'élèves, à l'exception des filles admises en première année du cycle primaire ; elles bénéficient d'une subvention de l'Etat. *«Au niveau du primaire, la cotisation varie d'un établissement à l'autre mais reste dans la fourchette de 2 000 F CFA à 5 000 F CFA dans la région du centre (Ouagadougou) ... En plus, chaque APE doit contribuer à raison de 15 000 F CFA par an au financement de l'Association des APE au niveau régional et 1000 F CFA par classe et par an au financement du fonctionnement de la CEB»* (Da Graça et al., 2010, p10).

Leur modeste contribution s'explique par la forte incidence de pauvreté de la population (une proportion de 46,4% de la population vit en dessous du seuil de pauvreté), surtout en milieu rural. De plus, les différents coûts directs (divers frais versés aux écoles) et les coûts indirects (dépenses pour l'uniforme scolaire, les manuels, les fournitures scolaires, le transport, etc.) influencent les décisions sur la scolarisation des enfants (refus de scolarisation, scolarisation partielle, etc.).

Enfin, les ménages contribuent aussi aux dépenses d'éducation. Le rapport sur l'état du système éducatif national (RESEN) a estimé leurs dépenses à environ

43,5 milliards de F CFA¹³, soit 33% des dépenses courantes totales (publiques et privées soit 134,3 milliards de FCFA) en 2006. La dépense unitaire moyenne des familles varie de 9 971 F CFA au niveau de l'enseignement primaire, à 110 169 F CFA au niveau de l'enseignement supérieur et 119 079 F CFA au niveau de l'enseignement technique et professionnel.

Au niveau de l'enseignement primaire, la contribution financière des ONG et associations pour la période 2003-2007 s'élève à 2 776 milliards de F CFA, soit en moyenne 555,2 millions de FCFA par an.

D'une manière générale, cette faiblesse de la couverture de l'enseignement primaire en Afrique et au Burkina Faso pourrait s'expliquer par un certain nombre de déterminants comme le montrent des études et recherches. Jacques Hallak (1994) l'explique par la grave pénurie de fonds publics susceptibles d'être affectés à l'éducation pour tous dans de nombreux pays d'Afrique, en raison du remboursement de la dette extérieure, les difficultés de mettre en œuvre les politiques nécessaires à l'élargissement de l'accès à l'éducation, et les risques inhérents, dans certaines régions d'Afrique et du Moyen-Orient. Par ailleurs, il évoque des facteurs économiques et financiers tels que la faiblesse des revenus de ces pays, l'environnement économique peu favorable et la faiblesse de la demande d'éducation (Hallak, 1994). Mais si Hallak explique la faible demande d'éducation par le travail des enfants, la charge du financement de l'éducation, la dégradation des conditions d'enseignement et l'absence de perspectives satisfaisantes d'éducation ou de formation complémentaire, Marc Pilon et ses collaborateurs avancent l'insuffisance quantitative des infrastructures éducatives, en soulignant qu'elles ne sont pas à même de satisfaire la demande malgré les efforts déployés : « *absence d'école dans certains villages, manque de places assises dans celles qui existent, avec le problème spécifique des écoles à trois classes* » (Pilon M. et al., 2008, p10).

Au Burkina Faso, la faible scolarisation peut également s'expliquer par les grandes distances séparant les villages de l'école. Elles dissuadent les parents et sont souvent évoquées comme raison fondamentale du refus de scolariser de nombreux enfants, plus particulièrement des filles. Au cours de l'année scolaire

¹³ Estimations réalisées à partir de l'enquête EBCVM 2003.

2008-2009, la majorité des élèves (84,7%) parcouraient moins de 3 km pour se rendre à l'école, tandis que 12,8% parcouraient 3 km et les autres (2,5%) plus de 3 km.

Conclusion de la première partie

Dans cette première partie, nous avons explicité le contexte administratif, démographique, politique et socio-économique du Burkina Faso dans lequel évolue le système éducatif. Ce contexte est à plusieurs égards défavorable au développement de l'enseignement primaire : forte croissance démographique, pauvreté des ménages, ressources limitées de l'Etat, etc.

Nous avons ensuite abordé la structure et l'organisation du système éducatif, largement inspiré de celui français et allant du préscolaire au supérieur en passant par le primaire, le post-primaire et le secondaire.

Enfin, nous avons décrit la situation de l'enseignement primaire, qui est marqué par sa faible couverture, des disparités entre filles et garçons et entre les régions ; par une efficacité interne faible avec des taux de redoublement dépassant 35% au cours moyen deuxième année (CM2); par une insuffisance de l'offre d'éducation tant en infrastructures scolaires qu'en places assises dans les salles de classe ; par un budget absorbé en grande partie par les dépenses de personnel.

Après la description du contexte de notre recherche, nous allons à présent expliquer le cadre théorique et les principaux concepts qui sous-tendront notre recherche.

DEUXIEME PARTIE : LA PROBLEMATISATION ET
L'APPROCHE METHODOLOGIQUE DE LA
RECHERCHE

CHAPITRE III : LES PRINCIPAUX CONCEPTS UTILISES ET

LA SOUS-SCOLARISATION A L'ECHELLE MONDIALE

Dans le cadre de cette étude, nous utilisons certains concepts comme outils de problématisation qu'il est nécessaire de définir dès à présent. Leur définition contribuera à faciliter la lecture, la compréhension de ladite étude et du phénomène de sous-scolarisation qui a une dimension mondiale.

Ainsi, les concepts de sous-scolarisation (III.1); d'inégalité des chances d'accès à l'enseignement (III.2); d'habitus communautaire (III.3); de stratégie dans le cadre des politiques éducatives (III.4) seront présentés. Enfin, nous dresserons l'état des lieux de la sous-scolarisation à l'échelon mondial (III.5).

III.1 Qu'est-ce que la sous-scolarisation ?

Il est difficile de définir « sous-scolarisation » sans l'associer à « scolarisation ». La scolarisation s'entend par l'inscription et l'admission d'un élève dans un établissement scolaire (primaire, secondaire, supérieur).

Pour nous, la sous-scolarisation est une appréciation de l'état de scolarisation partielle d'un pays, d'une région, d'une province, d'une localité, d'un groupe social, etc., lequel se traduit par le faible niveau des indicateurs de l'éducation. Cette appréciation est faite sur la base de ces indicateurs.

Pour définir les indicateurs de l'éducation, nous adoptons ici la définition donnée par Claude Sauvageot et Patricia Da Graça (2005, p23) : *"Les indicateurs sont des outils qui doivent à la fois permettre de se rendre compte de l'état d'un système éducatif, et également de rendre compte de cet état à l'ensemble de la communauté éducative, autrement dit à l'ensemble du pays"*. Un indicateur n'est pas une donnée brute. Il est une information élaborée qui permet d'étudier un phénomène éducatif. Une liste d'indicateurs n'est pas à confondre avec une liste de tableaux de données, produits pour un annuaire statistique. Si les données brutes sont par exemple un nombre d'élèves accédant en second cycle ou un nombre d'enseignants et d'élèves, l'indicateur sera dans le premier cas, la part d'une génération en second cycle et dans le second cas, le nombre d'élèves par enseignant.

Il existe une multitude d'indicateurs qui peuvent être classés de diverses manières. Pour notre travail de recherche, nous nous en tiendrons aux indicateurs de l'éducation élaborés par l'UNESCO (indicateurs d'accès, de couverture ou de participation, indice de parité entre les sexes, taux d'achèvement dans l'enseignement primaire, aux coûts et financements).

En ce qui concerne l'enseignement primaire et en nous référant à la classification internationale type de l'éducation (CITE) de 1997, instrument employé pour définir la nature des statistiques sur l'éducation à recueillir à l'échelle internationale, il correspond aux programmes de niveau 1 qui *"visent à donner aux élèves un solide enseignement de base en lecture, en écriture et en mathématiques, et des connaissances élémentaires dans d'autres matières, telles que l'histoire, la géographie, les sciences naturelles, les sciences sociales, le dessin et la musique. Dans certains cas, une instruction religieuse est prévue. A ce niveau, le tronc commun offre un enseignement à des enfants dont l'âge habituel ou légal d'admission est de cinq ans au minimum et de sept ans au maximum. La durée habituelle de scolarité est en principe de six ans à temps plein"* (UNESCO, 2006, p22). Dans le cadre de la présente recherche qui a pour cadre le Burkina Faso, l'enseignement primaire est *« le niveau d'enseignement formel d'une durée normale de six ans et dont le programme est conçu pour faire acquérir des connaissances élémentaires. Il est destiné aux enfants âgés de six ans au moins et constitue le premier palier de la fréquentation scolaire obligatoire. Il est sanctionné par un diplôme de fin de cycle »* (Burkina Faso, 2007).

Pour faire émerger les premiers éléments de compréhension de la sous-scolarisation, il convient d'aborder quelques indicateurs de l'éducation que nous jugeons essentiels. Notre choix est guidé par les raisons suivantes :

- les indicateurs d'accès, eu égard au fait qu'ils permettent de mesurer la proportion (en pourcentage) des enfants d'un âge scolaire donné pouvant accéder à un niveau ou un cycle éducatif donné ;
- les indicateurs de couverture ou de participation, en raison du fait qu'ils rendent compte du degré de scolarisation d'un niveau éducatif donné (primaire, secondaire, supérieur) ;

- les indicateurs de disparités selon le genre: ils mesurent le degré de parité dans l'admission ou la scolarisation des enfants (filles et garçons) à l'école;
- les indicateurs d'efficacité qui permettent d'évaluer la pertinence des objectifs pédagogiques, des programmes et des méthodes d'enseignement, d'analyser les flux d'élèves à l'intérieur d'un niveau d'étude, d'un cycle ou d'un système scolaire donné et d'examiner les relations entre les facteurs internes et externes liés à la fréquentation et aux résultats scolaires;
- et enfin, les indicateurs de financement de l'éducation qui permettent d'analyser l'importance de l'effort budgétaire consenti à l'éducation.

III.1.1 Les indicateurs d'accès

Dans le cadre de notre recherche, l'accès englobe l'admission en première année du cycle primaire et la participation des enfants à l'enseignement primaire ainsi que leur maintien dans le système éducatif.

Toutefois, nous ne considérerons dans ce paragraphe que deux indicateurs d'accès pour mesurer l'admission à l'enseignement: **le taux brut d'admission et le taux d'admission par âge spécifique**. Ces deux taux fournissent des indications utiles sur les processus d'admission, mais le taux d'admission par âge spécifique peut fournir des indications plus significatives. Le calcul de ce dernier taux dépend de l'existence de données relatives à l'âge et lorsque tel n'est pas le cas, on se contente de calculer le taux brut d'admission.

Le taux brut d'admission (TBA) dans l'enseignement primaire est *” le rapport entre le nombre d'élèves nouvellement admis en première année de l'enseignement primaire et la population ayant l'âge officiel d'admission dans ce cycle, pour une année scolaire donnée”* (Akpabié, Audinos, 2001, p7).

Selon la législation de chaque pays, il existe un âge légal d'admission en première année d'études. **Au Burkina Faso**, aux termes de la Loi d'Orientation n°13-2007/AN du 30 juillet 2007 et de l'article 3 du Décret n°2009-228/PRES/PM/MASS/ MEBA/MESSRS du 20 avril 2009, l'âge légal d'admission au CP1 est de six ans.

Le taux d'admission par âge spécifique (TAAS) quant à lui, est le *« rapport entre le nombre de nouveaux élèves (ou nouveaux entrants) d'un âge donné en*

première année de l'enseignement primaire et la population du même âge, pour une année scolaire donnée » (Akpabié, Audinos, 2001, p9).

Ce taux met en évidence les difficultés que certains pays ont à respecter l'âge légal d'admission pour des raisons diverses dont entre autres l'insuffisance de capacité d'accueil, l'importance des écoles à structure incomplète qui ne peuvent effectuer un recrutement annuel pour les élèves de première année. Cet indicateur offre une image précise de la façon dont les différents groupes d'âge ont accès au premier niveau éducatif (Akpabié, Audinos, 2001).

Pour nous, à travers cet indicateur (le taux d'admission), la sous-scolarisation se traduirait par l'enregistrement d'un taux d'admission inférieur à 100%. Cela signifierait que tous les enfants ayant l'âge légal d'admission en première année du cycle primaire, n'y sont pas accueillis.

III.1.2 Les indicateurs de couverture ou de participation

Nous accordons une importance particulière à la couverture de l'enseignement qui détermine le niveau de scolarisation d'un cycle ou à un niveau d'enseignement donné. Les principaux indicateurs de couverture ou de participation sont le taux brut de scolarisation et le taux net de scolarisation.

Le taux brut de scolarisation (TBS) correspond au « *rapport entre le nombre d'élèves inscrits dans un niveau d'étude (primaire, secondaire) et la population scolarisable de ce niveau, pour une année scolaire donnée » (Akpabié, Audinos, 2001, p12).* Cette population est définie par l'âge légal d'admission dans le cycle en question et par sa durée en années. Par exemple, au Burkina Faso, avec un âge légal d'admission à l'enseignement primaire de six ans et un cycle primaire de 6 années d'études, la population d'âge scolaire correspond aux enfants qui ont de 6 à 11 ans au début de l'année scolaire.

Comme les taux bruts de scolarisation ne tiennent pas compte des âges des enfants inscrits dans un cycle, il s'ensuit que le redoublement des années d'études dans un cycle augmente le taux brut de scolarisation. Au contraire, le taux diminue lorsque des élèves abandonnent un cycle, et les effets opposés des redoublements et des abandons peuvent rendre l'interprétation des taux de scolarisation bruts particulièrement difficile.

Si le taux brut de scolarisation de l'enseignement primaire exprime le nombre d'élèves de tous âges dans ledit cycle, en pourcentage de la population totale scolarisable (population des 6-11 ans), le **taux net de scolarisation (TNS)** est le rapport entre le nombre d'élèves scolarisés ayant l'âge légal de scolarisation dans un niveau d'étude donné (primaire, secondaire, etc.) et le nombre d'enfants des tranches d'âge correspondantes, pour une année scolaire donnée (Akpabié, Audinos, 2001).

Nous privilégions le TNS, en ce sens qu'il fournit une mesure précise de l'importance de la scolarisation à un niveau d'enseignement donné par rapport à la population à scolariser correspondante. Une éventuelle comparaison du TNS et du TBS, nous permettra seulement de mesurer les phénomènes des élèves en avance et/ou en retard de scolarisation.

Tout comme pour le taux d'admission, serait sous-scolarisé le pays, la région ou la province, qui n'atteindrait pas un taux net de scolarisation de 100%, car la population scolarisable ne serait pas entièrement scolarisée.

III.1.3 Les indicateurs de disparités

Ils sont au nombre de deux : la mesure des disparités et l'indice de parité des genres.

❖ La mesure des disparités

La mesure des disparités se définit comme étant l'écart existant entre des indicateurs d'une même réalité lié aux zones géographiques, au milieu (rural, urbain...), au statut (public, privé), aux conditions socio-économiques (riches, pauvres), etc. Il permet également d'apprécier l'écart de scolarisation entre garçons et filles : c'est une comparaison directe des taux de scolarisation des filles et des garçons (taux de scolarisation des garçons moins (-) taux de scolarisation des filles).

❖ L'indice de parité des genres

Le second indicateur de disparités souvent utilisé, est communément appelé l'indice de parité des genres ou encore «indice de parité entre les sexes».

En fait, pour mieux apprécier l'ampleur des disparités de scolarisation entre garçons et filles, la comparaison directe des taux de scolarisation des deux sexes ne suffit pas. Il est plus indiqué d'utiliser l'indice de parité des genres, en rapportant la valeur correspondant au sexe féminin à celle correspondant au sexe masculin pour un indicateur donné. Ainsi, quand la valeur de l'indice de parité entre les sexes (I.P.S.) est inférieure à un (1), les garçons sont avantagés. L'égalité de la scolarisation entre filles et garçons est observée lorsque l'indice de parité est égal à un (1). En revanche, les filles sont favorisées lorsque sa valeur dépasse un (1). A titre d'illustration, un indice de 0,70 signifie par exemple qu'il n'y a que 70 filles scolarisées pour cent garçons.

Il faut par ailleurs relever que l'indice de parité peut se décliner par niveau et degré d'enseignement, par localisation géographique (région, province, département, commune, zone urbaine, zone rurale, etc.).

Il convient de noter que le mot " *égalité*" est du domaine politique et social. Son sens est simple et clair, difficile à altérer.

Dans le cadre de notre travail, nous faisons nôtre, la définition de l'UNESCO, qui souligne que « *La parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation signifient des choses différentes. La première est un concept purement numérique. Obtenir la parité entre les sexes dans l'éducation veut dire que la même proportion de garçons et de filles (par rapport à leurs groupes d'âge respectifs) entre dans le système éducatif et participe à ses différents cycles. L'égalité entre les sexes, signifie que garçons et filles font face aux mêmes avantages ou désavantages en matière d'accès à l'éducation, de traitement et de résultats. Dans la mesure où elle se situe au-delà des questions d'équilibre numérique, l'égalité est plus difficile à définir et à mesurer que la parité* » (UNESCO, 2003-2004, p44).

III.1.4 Les indicateurs d'efficacité interne

L'efficacité décrit la capacité d'une personne, d'un groupe ou d'un système à arriver à ses buts ou aux buts qu'on lui a fixés. Etre efficace serait donc produire des résultats escomptés et réaliser des objectifs fixés. Dans le domaine de l'éducation, ce terme est utilisé par les chercheurs pour montrer l'influence de l'effet « école » sur les performances des élèves. La notion d'efficacité en éducation peut donc s'analyser comme la capacité moyenne d'une école, à faciliter une bonne

progression des élèves en termes de connaissances acquises. Elle est définie par D. Meuret comme étant la capacité à faire davantage progresser les élèves au vu de leurs caractéristiques lorsqu'ils entrent dans l'établissement (niveau scolaire initial, origine sociale, etc.).

On distingue l'efficacité interne de l'efficacité externe. L'efficacité interne d'un système éducatif peut être définie comme *«la capacité à former le plus grand nombre d'élèves entrés dans le système à une date donnée, dans le minimum de temps et avec des ressources humaines et financières disponibles»* (IIPE, 2010, p61). Elle concerne *«les flux des élèves (taux de promotion, de redoublement et d'abandon), les connaissances maîtrisées par les élèves, variables qui ont pour conséquence, lorsqu'elles connaissent des valeurs trop élevées (redoublements) ou trop faibles (niveau de connaissances), de conduire à un usage non optimal des crédits publics en éducation. Les scolarités s'allongent et coûtent par conséquent plus cher que lorsque le cursus est dit normal (sans redoublement ni abandon)»* (Georges Solaux, 2005, p424). Par contre, l'efficacité externe *«relève de la mesure des effets de l'éducation hors du système éducatif, notamment au niveau de l'accès à l'emploi, des carrières des salariés, de la durée du chômage ou des salaires»* (Georges Solaux, 2005, p424).

Pour Jean-Jacques Paul (1999), *«l'efficacité fait référence au rapport des quantités produites aux facteurs de production engagés. L'efficacité sera maximale quand la production sera maximale pour une quantité donnée de facteurs ou quand la quantité de facteurs sera minimale pour une quantité de produits. En éducation, le produit pourra correspondre au nombre d'élèves ayant réussi à passer en classe supérieure l'année suivante, au nombre de diplômés, au montant de connaissances acquises par les élèves, au nombre de diplômés embauchés un certain temps après l'obtention du diplôme»*. L'auteur distingue également deux types d'efficacité: l'efficacité interne et l'efficacité externe. On parle d'efficacité interne lorsque l'on s'intéresse aux produits à l'intérieur du système éducatif (les élèves ayant réussi aux examens, les notes à un test standardisé, etc.). On parle d'efficacité externe quand on s'intéresse à la sanction par le marché du travail ou plus généralement par le système économique (proportion ou nombre de diplômés embauchés, salaire des anciens élèves, contribution de l'éducation à la croissance).

Les indicateurs d'efficacité interne comprennent les taux de flux (taux de promotion, taux de redoublement et taux d'abandon) et le taux d'achèvement du primaire (TAP). Ils mesurent l'efficacité interne d'un cycle ou d'un système scolaire donné. En effet, la progression des élèves dans un cycle d'enseignement est une préoccupation majeure pour les acteurs de l'éducation (planificateurs, administrateurs, enseignants, parents d'élèves, etc.).

❖ Le taux de promotion constitue la « *proportion des élèves ayant terminé avec succès une année d'étude et passant en classe supérieure* » (Akpabié, Audinos, 2001, p17).

❖ Le taux de redoublement

Quant au taux de redoublement, il est la proportion d'élèves inscrits dans une année d'études donnée au cours d'une année scolaire qui restent dans la même classe l'année scolaire suivante.

❖ Le taux d'abandon

Pour ce qui est du taux d'abandon, il est le pourcentage d'élèves qui abandonnent au cours d'une année scolaire donnée. Des taux d'abandon élevés sont considérés comme un signe d'inefficacité du système éducatif.

❖ Le taux d'achèvement du primaire

Il est une mesure approximative de l'achèvement du primaire. Centré sur les enfants qui ont accès à l'école, cette mesure « *montre l'impact des politiques qui affectent les premières années de l'enseignement primaire sur la dernière année de ce niveau. Il est également révélateur de la capacité de l'offre du système d'éducation à accueillir la population ayant l'âge d'achever l'enseignement primaire* » (UNESCO/ISU, 2009, p43).

La sous-scolarisation peut en outre être appréciée par les ressources financières, lesquelles affectent le développement quantitatif et qualitatif de l'enseignement primaire.

III.1.5 Les indicateurs de financement

Pour mesurer l'effort financier de l'Etat en faveur de l'éducation, trois indicateurs sont souvent utilisés:

- ❖ **Les dépenses publiques ordinaires de l'éducation par rapport aux dépenses publiques ordinaires de l'Etat:** cet indicateur représente la proportion des dépenses ordinaires (courantes) de l'Etat et des collectivités territoriales affectées à l'Education. Son calcul nécessite des données sur les dépenses publiques ordinaires consacrées à l'éducation tous degrés confondus et les dépenses ordinaires de l'Etat ;
- ❖ **Les dépenses publiques ordinaires de l'enseignement primaire par rapport au total des dépenses publiques ordinaires d'éducation :** celles-ci représentent la proportion des dépenses publiques d'éducation affectée à l'enseignement primaire;
- ❖ **Les dépenses publiques ordinaires de l'enseignement primaire par rapport au PIB par habitant :** cet indicateur est le rapport entre la dépense moyenne par élève du primaire et la moyenne théorique du revenu par habitant du pays.

Ces indicateurs nous paraissent importants, dans la mesure où ils permettent d'estimer l'effort accordé à l'éducation (ou à l'enseignement primaire) ainsi que l'importance relative accordée au financement de la formation des élèves du cycle primaire.

En somme, notre choix porté sur l'ensemble des indicateurs ci-dessus développés pour traduire le concept de sous-scolarisation tient au fait qu'ils sont, non seulement connus des administrateurs et planificateurs de l'éducation, mais aussi parce qu'ils sont généralement utilisés par l'UNESCO pour la rédaction des rapports mondiaux de suivi de l'éducation de base pour tous et dans la plupart des études et recherches se rapportant à l'accès à l'enseignement.

Outre ce concept qui permet d'aborder notre recherche, celui de l'inégalité des chances d'accès à l'enseignement mérite également d'être précisé.

III.2 Le concept d'inégalité des chances d'accès à l'enseignement

Pour comprendre ce concept, il faut partir du terme «classe » qui vient du latin «*classis*». Il était employé à Rome pour classer les citoyens en fonction de

l'importance de leurs biens. Toutefois, l'usage moderne du mot ne remonterait qu'à la fin du XVIII^{ème} siècle.

D'une manière générale, une classe sociale est une subdivision de la société reposant sur la position sociale de ses membres.

3.2.1 Classe sociale, inégalité sociale

Différents éléments sont recherchés par les sociologues pour expliquer leur représentation des classes sociales. Ainsi, trois grandes conceptions se dégagent :

- la « classe-position », la « position de classe », la « classe en soi » qui correspondent à une similitude objective de la position des agents et de leurs atouts ;
- la « classe-identité », la « classe pour soi », laquelle est fondée sur des aspects objectifs comme le degré d'inter-fréquentation, les ressemblances dans les pratiques, les opinions, et sur des aspects plus subjectifs comme les sentiments d'identité partagée, la conscience de classe, ... ;
- la « classe-comme-acteur-historique » liée au degré auquel les membres du groupe concret partagent des revendications et agissent de concert (Lemel, 2004).

Toutefois, il faut reconnaître que ces conceptions ne conduisent pas forcément à des conclusions identiques. Les théories varient suivant les approches.

Selon Lemel, dans l'approche de Max Weber, on peut rencontrer des types de groupements entre personnes dans les sociétés :

- ✓ les groupements fondés sur l'intérêt matériel. A ce propos, Weber déclare : *« Nous parlerons de classe quand un certain nombre de personnes ont en commun une composante causale particulière de leurs « chances de vie », dans la mesure où cette composante correspond exclusivement à des intérêts économiques pour ce qui est de l'accès aux biens et aux ressources économiques et se traduit dans les formes des marchés des biens et du travail »* (Lemel, 2004, p26). Il définit la classe comme étant tout groupe d'individus qui se trouvent dans la même situation de classe, et la situation de classe comme la chance typique qui résulte du degré auquel, et des modalités

d'utilisation selon lesquelles, un individu peut disposer, ou ne peut pas disposer, de biens ou de services afin de se procurer des rentes ou des revenus ; chance qui doit être évaluée en fonction de sa capacité à se procurer ces biens, de sa destinée personnelle;

- ✓ ceux fondés sur l'autorité : Weber constate que la docilité de ceux qui obéissent peut avoir des causes très diverses, mais pour que cela fonctionne bien, il faut la croyance en la légitimité (la moralité du commandement) ;
- ✓ et enfin les ordres qui sont des regroupements d'individus qui revendiquent et réussissent à obtenir une considération particulière et de la déférence de la part des autres.

Ainsi, d'une part, Max Weber limite l'emploi du terme « classe » à des regroupements fondés sur la position des individus dans l'organisation de l'économie: une classe regroupe les individus se trouvant dans une même situation économique, ayant des chances semblables de se procurer des biens et pouvant avoir les mêmes intérêts économiques. D'autre part, il introduit en plus de l'organisation, les ordres qui sont un ensemble de groupes (de statut), lesquels sont assimilables à des « classes sociales » au sens général.

Mais, ces dernières années, la notion de classe sociale a été remise en question. Certains chercheurs comme McCarthy, Edward et Gilles (2003) considèrent que la montée de l'individualisation a rendu les classes sociales dépassées dans l'explication sociale. Toutefois, d'autres (Ball, 2003) relèvent toujours le pouvoir des classes dans la formation des inégalités économiques et dans l'éducation, même si quelques-uns, à l'instar de Savage (2000), précisent qu'il y a très peu de signes qui indiquent l'existence d'une culture de classes forte, collective et nettement définie. En outre, même si la notion de classe et la sociologie bourdeusienne ont été fortement contestées comme occidentalo-centrées, l'analyse de la société dans les pays du Sud comme le Burkina Faso est tout de même pertinente, en ce sens que les origines sociales (vie en milieu urbain ou rural, statut de fonctionnaires ou d'agriculteurs/éleveurs, appartenance ethnique, etc.) déterminent de plus en plus l'accès à l'enseignement formel, quel que soit le cycle d'enseignement.

En somme, les classes sociales proviennent de l'inégalité des chances que la société donne à ses membres, à la naissance, et du fait que ces inégalités déterminent quelques grands types de situation de base. L'inégalité s'entend comme étant une différence de situation qui est perçue par tous, ou du moins par une partie suffisante de la population comme intolérable.

3.2.2 Inégalité des chances devant l'enseignement

Les inégalités sociales se ressentent aussi bien dans les sociétés en général et au sein du système scolaire en particulier. Ainsi, en est-il de l'inégalité des chances devant l'enseignement.

A partir des années 1960, on assiste à un regain de débats sociologiques autour des inégalités qui s'estompent dans les années 1980 avant de renaître depuis une dizaine d'années : on parle de retour des inégalités ou de développement de nouvelles inégalités.

Plusieurs définitions sont données à l'inégalité des chances devant l'enseignement.

Nous avons d'abord la conception de Pierre Bourdieu et Passeron.

A. La conception de Pierre Bourdieu et de Passeron

Une autre conception à relever, est celle de Pierre Bourdieu et de Passeron (*La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, 1970) qui rendent compte du phénomène de l'inégalité des chances devant l'enseignement à travers les pratiques des agents (individus et groupes) qu'ils considèrent comme socialement déterminés. A cet effet, ils affirment : « *dans une formation sociale déterminée, les instances qui prétendent objectivement à l'exercice légitime d'un pouvoir d'imposition symbolique et tendent de ce fait à revendiquer le monopole de la légitimité, entrent nécessairement dans des relations de concurrence, c'est-à-dire dans des rapports de force et des rapports symboliques dont la structure exprime selon sa logique l'état du rapport de force entre les groupes ou les classes* » (Bourdieu et Passeron, 1970, p33).

Pour eux, les structures sociales sont à la fois reproduites par les pratiques individuelles et productrices de ces pratiques. Ils soutiennent que « *dans une formation sociale déterminée, la réussite différentielle de l'action pédagogique*

dominante selon les groupes ou les classes est fonction de l'éthos pédagogique propre à un groupe ou à une classe, c'est-à-dire du système des dispositions à l'égard de cette action pédagogique et de l'instance qui l'exerce comme produit de l'intériorisation de la valeur que l'action pédagogique dominante confère par ses sanctions aux produits des différentes actions pédagogiques familiales et de la valeur que, par leurs sanctions objectives, les différents marchés sociaux confèrent aux produits de l'action pédagogique dominante selon le groupe ou la classe dont ils sont issus, et du capital culturel, c'est-à-dire des biens culturels qui sont transmis par les différentes actions pédagogiques familiales et dont la valeur en tant que capital culturel imposé par l'action pédagogique dominante et l'arbitraire culturel inculqué par l'action pédagogique familiale dans les différents groupes ou classes» (Bourdieu et Passeron, 1970, p45-46).

B. La conception de l'inégalité des chances selon Raymond Boudon

Selon ce chercheur, l'inégalité des chances devant l'enseignement se conçoit comme étant *«la différence, en fonction des origines sociales, dans les probabilités d'accès aux différents niveaux de l'enseignement et plus particulièrement aux niveaux les plus élevés»* (Raymond Boudon, 1984, p27). Pour lui, l'inégalité des chances vient de ce que les différents milieux sociaux n'ont pas la même estimation des coûts, des avantages et des risques de la poursuite d'études. Les familles populaires vont surestimer les coûts (pécuniaires mais aussi sociaux, comme l'éloignement des valeurs familiales) et les risques des études longues. Elles sous-estiment aussi leurs avantages. Ainsi, ces familles et leurs enfants vont s'autolimiter en choisissant des filières courtes. A l'inverse, plus l'origine sociale de la famille est élevée, plus elle tend à favoriser un cursus scolaire long pour ses enfants.

En somme, pour lui, l'inégalité des chances devant l'enseignement provient essentiellement de la stratification sociale elle-même (Cf. schéma théorique général ci-après). *«L'existence de positions sociales distinctes entraîne l'existence de systèmes d'attentes et de décision distincts dont les effets sur l'inégalité des chances devant l'enseignement sont multiplicatifs »* (Boudon, 1984, p303).

(Duru-Bellat et Van Zanten, 2009, p19). Dans une telle situation, on raisonne en termes de démocratisation absolue, de distribution des biens scolaires sans entrer dans le détail des biens eux-mêmes et de leur distribution plus fine (Pierre Merle, 2002). Aussi, en est-il des biens scolaires comme des biens de consommation, et un système de masse est plus juste qu'un système fermé. En France par exemple, jusqu'à la moitié du XX^{ème} siècle, la justice scolaire consistait à allonger l'âge de la scolarité obligatoire, à différer la sélection, à proposer des bourses, à rapprocher les conditions faites aux filles et aux garçons. Dans «l'élitisme républicain» par contre, la mobilité sociale n'était pas un objectif central, la promotion des individus dépendait des talents et des mérites exceptionnels des boursiers, des «dons», du hasard et des besoins de la nation (Duru-Bellat et Van Zanten, 2009).

Ensuite, on passe de l'égalité d'accès à l'égalité des chances, *«quand on cesse d'étalonner la valeur d'une école sur le nombre d'enfants scolarisés pour mesurer le pourcentage d'enfants d'origine défavorisée accédant aux niveaux supérieurs de l'enseignement»* (Duru-Bellat et Van Zanten, 2009, p19). C'est ce modèle qui domine aujourd'hui dans les sociétés qui considèrent que tous les individus sont fondamentalement égaux et qu'ils doivent en conséquence occuper des positions sociales inégales en fonction de leur seul mérite. Ainsi, *«grâce à l'égalité des chances, les élèves se hiérarchisent selon leur seul mérite et les inégalités scolaires sont des inégalités justes parce qu'elles découlent d'une compétition équitable neutralisant les effets des inégalités sociales situées en amont de l'école»* (Duru-Bellat et Van Zanten, 2009, p20).

Enfin, pour les deux auteurs, en termes d'égalité des résultats, l'égalité des chances reste silencieuse sur le niveau des écarts tolérables entre les vainqueurs et les vaincus, entre les meilleurs et les moins bons des élèves dès lors que les moins favorisés ont des chances de réussir a priori égales. Elle ne s'oppose pas à ce que les écarts soient élevés comme c'est le cas dans une compétition sportive. Dans une telle situation et comme l'exige la théorie rawlsienne de la justice, *«la compétition méritocratique doit être tempérée par un «principe de différence» limitant les effets inégalitaires de la compétition méritocratique : les inégalités issues de la compétition méritocratique sont justes tant qu'elles ne dégradent pas le sort des plus faibles, voire quand elles l'améliorent»* (Rawls, cité par Duru-Bellat et Van Zanten, 2009, p22). Subséquemment, le modèle de justice change et le système scolaire le plus

juste est celui qui resserre les inégalités entre les meilleurs et les moins bons des élèves ou bien celui qui fait que les résultats moyens des enfants d'ouvriers et des enfants de cadres sont relativement proches. *«La meilleure école n'est donc pas celle qui permet à quelques enfants issus de milieux défavorisés d'accéder à l'élite ; elle est celle dans laquelle les enfants de pauvres ont des performances et des utilités scolaires proches de celles des enfants issus des milieux favorisés. On privilégie donc toutes les politiques qui limitent les écarts et les scolarités communes non sélectives sont plus décisives que l'équité et la compétition»* (Duru-Bellat et Van Zanten, 2009, p22-23).

De telles conceptions, bien que pertinentes dans les pays du Nord, ne peuvent pas pour le moment s'appliquer dans certains pays du Sud, notamment dans les pays d'Afrique subsaharienne qui cherchent leurs repères en matière d'accès à l'enseignement (Cf. Rapport mondial de suivi sur l'EPT, UNESCO, 2010) ; ces pays recherchent l'équité par l'accès afin que les enfants aient des chances de scolarisation aussi égales que possible. Les facteurs de variation utilisés traditionnellement pour réaliser cette vérification concernent les différences géographiques (entre provinces, entre milieu rural et milieu urbain), les différences sexuelles, les différences socioéconomiques (Georges Solaux, 2005).

Dans notre contexte et compte tenu des réalités de terrain de l'étude, l'inégalité des chances devant l'enseignement s'entend comme étant la différence, les disparités dans les probabilités ou encore les possibilités en matière d'accès pour les enfants d'âge scolaire quel que soit leur milieu de vie, leur sexe, leurs conditions socioéconomiques, etc.

Dans un tel contexte, on se demande si le système éducatif, notamment le cycle d'enseignement primaire a la possibilité de donner à tous les enfants d'âge scolaire, les mêmes chances d'accéder à ce cycle. Ainsi, la réduction des inégalités d'accès passe par l'équité dans l'accès à l'éducation en donnant la possibilité au plus grand nombre d'enfants (voire à tous les enfants) d'être scolarisés, tel que cela est prôné à travers l'Education de base Pour Tous (EPT) et par les dispositions législatives et réglementaires en vigueur au Burkina Faso.

Outre, les concepts de sous-scolarisation et d'inégalités de chances qui sont étroitement liées à notre recherche, d'autres concepts non moins importants sont à considérer. Il s'agit des concepts d'habitus communautaire et de stratégie éducative.

III.3 Le concept d'habitus communautaire

3.3.1 Les notions de communauté et d'habitus

Au sens courant, une communauté est un groupe d'individus ayant une même appartenance culturelle, ethnique ou religieuse. Elle est une organisation sociale dans laquelle les relations entre les individus sont fondées sur la proximité affective, géographique, culturelle ou sociale. Elle s'entend également comme un territoire géographique où l'on trouve des réseaux informels d'individus qui se côtoient, se connaissent et s'entraident; des ressources et des services destinés aux citoyens du territoire; des valeurs, des normes et des traditions qui tissent le territoire et renforcent le sentiment d'appartenance.

Quant au concept d'"habitus", il est complexe.

Le terme provient du verbe latin «*habere*» (avoir) définissant une manière d'être, une allure générale, une tenue, une disposition d'esprit.

D'une manière générale, l'habitus s'entend comme étant un comportement acquis et une caractéristique d'un groupe social.

Emile Durkheim utilise le concept pour désigner des façons d'être homogènes et stables au sein des sociétés fermées, comme par exemple certaines sociétés traditionnelles ou certaines communautés closes sur elles-mêmes, à l'instar des monastères.

Ce concept occupe une place importante dans le projet sociologique et les écrits de Pierre Bourdieu (Le sens pratique, 1980). Le sociologue définit l'habitus comme étant des " *systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement « réglées » et « régulières » sans être en rien le produit de*

l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre" (Bourdieu, 1980, p88-89). Il est ce que l'on a acquis, mais qui s'est incarné de façon durable dans le corps sous forme de disposition permanente.

Dans le contexte de la présente recherche, l'habitus communautaire apparaît comme une incorporation, une assimilation des façons d'être du groupe social. Ainsi, on peut parler d'habitus pour qualifier les rapports qui se tissent entre les individus appartenant à la même organisation sociale, en ayant dans les mêmes conditions d'existence, la même appartenance culturelle, en étant de la même ethnie, en pratiquant la même religion, etc. Dans le cadre communautaire, les objectifs des individus sont généralement subordonnés à ceux de leurs familles.

Comme Adoum Mbaïosso (1990, p9), nous soutenons que « *Toute société ne peut sauvegarder son identité culturelle que par un système de transmission de connaissances et de valeurs que ses membres sont censés garantir. La famille et d'autres institutions spécialisées assument cette mission éducative en préparant la génération montante à participer à la reproduction du modèle socioculturel établi* ». C'est dire que l'institution familiale permet d'assurer cette reproduction sociale et culturelle.

La réalité scolaire et l'environnement de l'école reflètent les normes, les valeurs, les croyances, l'imaginaire social et les habitus de chaque société. Les facteurs socioculturels tels que l'appartenance ethnique, le rang social et familial, le genre et les représentations sociales des parents (perceptions, attentes et acceptation de l'école, projets de vie pour leurs enfants, religions), etc. ont un impact considérable sur les choix des parents vis-à-vis de la scolarisation des enfants.

3.3.2 L'influence des habitus sur la scolarisation

Quel que soit le pays, les différents groupes socioculturels ont une façon différente de percevoir la scolarisation des enfants et d'apprécier les tenants et les aboutissants de l'enseignement.

Parler de l'influence des habitus sur la scolarisation en Afrique, reviendrait à évoquer les facteurs socioculturels, religieux et ethniques. Or il n'est pas aisé

d'établir et de généraliser, eu égard au fait que chaque pays a des groupes ethniques qui lui sont propres.

S'agissant d'abord des facteurs socioculturels, ils regroupent l'ensemble des éléments qui agissent sur les valeurs, les normes et les perceptions sociales des parents et des communautés vis-à-vis de l'école et de la scolarisation des enfants. Que ce soit pour l'ethnie ou la religion, les différences en matière de scolarisation peuvent s'expliquer, soit par des raisons historiques, culturelles de refus ou d'exclusion de certains groupes de l'école comme le souligne Mulusa (cité par Zan, 2007): *«L'éducation est devenue une arme importante dans la propagation du christianisme. Les communautés qui se ralliaient à l'église dominante étaient admises dans les écoles parrainées par celle-ci tandis que les individus et les groupes qui restaient attachés à leurs croyances traditionnelles ou qui nouaient des relations avec des églises moins influentes en étaient exclus ».*

De surcroît, la religion a un impact certain sur les pratiques scolaires des enfants. Sur le plan de la demande d'éducation, des familles d'orientations religieuses diverses n'attachent pas la même importance à l'éducation, ou qu'elles demandent des écoles et des programmes d'enseignement différents de ceux prévus par le système éducatif formel. C'est le cas dans le nord-ouest du Nigéria où *«environ 15 % des enfants de 6 à 16 ans ne fréquentaient pas l'école formelle parce que leurs parents préféraient qu'ils aillent dans des écoles coraniques »* (Commission nationale de la population du Nigéria et ORC Macro, 2004 cité par UNESCO, 2009, p85).

Les travaux de Guison (2004) montrent également que la sous-scolarisation dans certaines régions du Burkina Faso était liée au fait que la grande majorité de la population y est musulmane ; les familles préféraient envoyer leurs enfants à l'école coranique, où étaient enseignées les valeurs religieuses et les normes sociales de référence parallèlement à l'école publique qu'elles jugeaient décevante, en raison des apprentissages qui ne correspondaient pas aux attentes des parents. Ainsi, une part d'habitue dans les choix de scolarisation de la population se distingue de la pression des responsables religieux, tout en se combinant et en s'amplifiant au bout du compte, pour que les enfants ne soient pas scolarisés dans le système éducatif formel. A ce propos, un influent imam souligne ces faits : *«Les enfants de la communauté qui sont allés à l'école n'ont jamais été récupérés pour 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 ?» (Yaro, cité par Guison, 2004, p42).

Jean-François Kobiané confirme cette position en rappelant le rôle de la colonisation et du vécu de celle-ci par les différents groupes socioculturels burkinabé: *«La conquête coloniale, l'implantation des missions catholiques et les rapports qui en sont nés (rapports de conflits ou de soumission) peuvent aider à comprendre les attitudes de certaines communautés ethniques d'Afrique en matière de scolarisation (...). Le refus de la scolarisation, qui est aussi un refus global de la modernité, s'observe chez l'ensemble des ethnies païennes de montagne, quelques ethnies païennes de plaine comme les Massa, les Mousgoum et les Guiziga, et une ethnie musulmane, les Arabes Choa ; à l'opposé, l'adhésion à la scolarisation, qui est aussi une adhésion globale à la modernité, est observée dans des ethnies comme les Toupouri, les Guidar et les Moundang ; et enfin, l'adaptation est propre aux Peuhls, puisque ceux-ci, bien que n'ayant jamais adopté totalement la scolarisation, ont toujours des enfants à l'école (...). Le cas des Lobi correspond aussi à un cas de refus, dans la mesure où les Lobi sont connus pour s'être farouchement opposés à la colonisation et jusqu'à nos jours, ils manifestent une certaine méfiance face à tout ce qui provient de l'administration »* (cité par Guison, 2004, p42).

Se prononçant sur les chances de scolarisation formelle des enfants au Burkina Faso selon la religion du chef de ménage, le même chercheur dans *De la campagne à la ville, constances et différences dans les déterminants de la scolarisation des enfants au Burkina Faso*, poursuit en ses termes : *« Dans l'ensemble du pays, un enfant dont le chef de ménage est de religion chrétienne a 50 % de chances en plus d'être scolarisé qu'un enfant dont le chef de ménage est musulman. La situation la moins bonne est celle des enfants dont le chef de ménage se réclame de la religion traditionnelle (...), puisqu'un enfant dans cette catégorie a 40 % de chances en moins de fréquenter l'école qu'un enfant de musulman. En milieu rural, l'écart entre chrétiens et musulmans est encore plus important (rapport de chances de 1,7) »* (Kobiané, 2002, p11).

Il convient de préciser qu'au Burkina Faso, l'enseignement formel est dispensé dans des écoles primaires publiques, dans des écoles privées laïques ou confessionnelles.

Les écoles privées laïques sont gérées par des personnes physiques ou des personnes morales.

Les écoles privées confessionnelles, quant à elles, sont des écoles catholiques, protestantes et franco-arabes. Elles respectent les programmes officiels d'enseignement définis par les pouvoirs publics. Il convient là de souligner que le programme d'enseignement des écoles franco-arabes favorise l'arabe comme langue première et le français comme langue secondaire. Le programme est enseigné en français et des horaires sont prévus pour l'enseignement en arabe. Du reste, la Loi n°13-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation est univoque en stipulant en son article 8 que « *L'organisation des écoles à caractère confessionnel et des rites initiatiques est laissée à l'initiative des différentes communautés religieuses et des groupes sociaux concernés, sous réserve du respect des lois de la République, des bonnes mœurs et de l'éthique. Cette organisation a l'obligation de respecter le curriculum ainsi que le programme national et ne doit pas entraver le bon déroulement de la scolarité obligatoire ou soustraire l'enfant à cette obligation* » (Burkina Faso, Assemblée Nationale, 2007, p7).

Les programmes d'enseignement portent essentiellement sur la lecture, l'écriture, le calcul, l'histoire, la géographie, les exercices d'observation, l'instruction civique et la morale ainsi que l'étude de la langue qui occupe (à elle seule) 54% du temps scolaire. Quant aux foyers coraniques, ils relèvent de la scolarisation non formelle et ne sont pas pris en compte dans les statistiques scolaires: elles dispensent essentiellement un enseignement basé sur le Coran et ne respectent pas les programmes d'enseignement en vigueur.

Enfin, poursuivant son analyse au niveau de l'ethnie, Kobiané trouve que ce sont les enfants peuls et lobis qui ont moins de chances d'être scolarisés. Par contre, les meilleures chances de scolarisation sont observées chez les enfants des ethnies gourounsi (rapport de chances de 5,1) et samo (rapport de chances de 4,0) : un enfant dont le chef de ménage est gourounsi et un autre dont le chef de ménage est samo ont respectivement 5 et 4 fois la chance d'être scolarisé qu'un enfant peul. Les représentations des différents groupes ethniques vis-à-vis de l'école sont variées.

Les Peul et les Lobi ont une appréciation négative de l'institution scolaire tandis que les Gourounsi et les Samo ont une appréciation plus positive : en effet, si les premiers (Peul et Lobi) ont des niveaux de fréquentation scolaire très faibles et voisins (respectivement de 8% et 6%), les seconds (Gourounsi et Samo) enregistrent les plus fort taux de fréquentation scolaire (Kobiané, 2001).

III.4 Le concept de stratégie dans le cadre des politiques éducatives

3.4.1 Stratégie et politique éducative

Au sens général, la stratégie, c'est la science ou l'art de combiner et de coordonner des actions en vue d'atteindre un but. Elle correspond à une planification pour parvenir à un résultat avec propositions d'objectifs à atteindre et moyens envisagés pour y parvenir.

Dans le monde de l'éducation, la stratégie découle de la politique.

S'agissant de «la politique», nous empruntons à Louis Legrand, quelques définitions et caractéristiques d'une politique éducative. Selon lui (Legrand, 1998), la politique se définit comme la direction d'un Etat et la détermination des formes de son activité, l'ensemble des affaires qui intéressent l'Etat, la manière de les conduire.

Pour l'auteur, il y a plusieurs caractéristiques qui relèvent du domaine dit « politique » qu'il soit de nature économique, militaire, social, éducatif ou autre...

3.4.2 Les caractéristiques de la politique éducative

Lorsqu'on évoque la notion de politique, quatre caractéristiques principales viennent à l'esprit, comme le souligne Louis Legrand.

1- *« Le politique relève du domaine public. L'essentiel, pour qu'il y ait politique, est qu'elle soit liée à une organisation collective régie par des statuts et des lois et matérialisée par des institutions et des règles qui les régissent.*

2- *Il y a politique lorsqu'il y a projet consciemment et explicitement défini. Toute politique est une anticipation dans le temps, une projection dans l'avenir pour changer les choses...*

3- *Toute politique est liée nécessairement à un pouvoir... Le pouvoir n'existe pour les citoyens que dans la mesure où ils reconnaissent et acceptent des règles*

explicites ou plus souvent implicites par lesquelles ils abandonnent une part de leur liberté dans une négociation permanente.

4- *Ce pouvoir doit être reconnu comme légitime...Mais un pouvoir n'est légitime que s'il exprime, sur tel projet particulier, l'opinion majoritaire de citoyens » (p4-5).*

Pour lui, quatre caractères généraux se retrouvent dans la politique de l'éducation :

- *« il y a politique de l'éducation à partir du moment où une organisation collective entre en jeu : un établissement scolaire peut avoir une politique » (p5).* D'autres ensembles institutionnels importants tels que la Commune, la Région, ou l'Etat peuvent avoir leurs propres politiques éducatives. L'expression institutionnelle de la politique éducative prend la forme de ministères, de corps d'encadrement et de contrôle.
- l'essentiel d'une politique éducative réside dans le projet ; or l'éducation, par excellence, est projet. *« Agir sur l'enfance d'aujourd'hui pour former l'adulte de demain implique nécessairement détermination de fins lointaines... et la détermination d'objectifs opérationnels à moyen terme » (p5).* En somme, une politique éducative se définit, en premier lieu, par les finalités et les objectifs qu'elle affiche et qu'elle prétend atteindre. La politique éducative est toujours dominée par une conception de l'homme, sa destinée et du fonctionnement des sociétés.
- par ailleurs, une politique éducative est liée au pouvoir et elle se traduit par des lois, des décrets, des arrêtés, des notes de services, des règlements, des programmes et des instructions. Elle est impulsée et contrôlée par la hiérarchie : Ministres, Directeurs Généraux, Directeurs Techniques, Chefs de Services, etc.
- Enfin, une politique éducative ne peut fonctionner et ne peut se maintenir que par l'assentiment des acteurs (parents, maîtres, élèves, ...) *«qui trouvent leurs intérêts à abandonner une part de leur liberté pour un profit plus grand ou qui le font par habitude jusqu'au moment où la situation venant à changer, ils découvrent la règle (politique éducative) comme oppressante et contraire à leurs intérêts » (p6).*

En plus de ce concept de politique publique (éducative), liée aux pouvoirs publics, Yves Dutercq relève celui d'action publique (éducative). Selon ledit chercheur, à l'échelon infranational, une des premières missions que revendiquent les collectivités qui en ont (ou qui s'en donnent) les moyens, est de chercher à donner du sens à cette action publique et pour cela à articuler les réseaux qui la produisent de façon directe ou non. Ce concept est utilisé *«pour qualifier l'ensemble des politiques qui définissent et organisent l'éducation, suppose l'idée d'une autorité plurielle dont les instances se partagent la responsabilité. C'est ce que met en évidence Jean-Claude Thoenig quand il définit l'action publique comme le fait pour une société de construire et qualifier des problèmes collectifs, «problèmes qu'elle délègue ou non à une ou plusieurs autorités publiques, en tout mais aussi en partie» (1998, 47). Thoenig ajoute que cette éventuelle délégation concerne aussi bien «l'élaboration de réponses, de contenus et de processus» pour traiter ces problèmes. Si Thoenig se limite à faire référence à des autorités «publiques» comme susceptibles de participer à l'action publique contemporaine, telle qu'il la définit ici, il renvoie ailleurs ...aux domaines comme la santé et la recherche qui en Europe associent depuis longtemps acteurs publics et acteurs privés (Mayntz, Scharpf, 1995)» (2006, p3).*

Pour Agnès Van Zanten, les politiques éducatives peuvent être définies comme *« des programmes d'action gouvernementale, informés par des valeurs et des idées, s'adressant à des publics scolaires et mis en œuvre par l'administration et les professionnels de l'éducation» (2008, p535).* Elle poursuit, en affirmant que les politiques d'éducation recouvrent un domaine vaste. D'abord, *«sur l'ensemble du territoire national, elles servent de cadre au fonctionnement de l'enseignement préélémentaire et élémentaire, des divers types d'enseignement secondaire (général, technique et professionnel) et des diverses formes d'enseignement supérieur (universités, grandes écoles, instituts universitaires de technologie...).* Elles s'appliquent en outre à une multitude de domaines spécialisés : *la formation des maîtres, la définition des programmes, l'organisation des examens, la gestion des flux d'élèves, l'évaluation des apprentissages cognitifs et sociaux...» (Van Zanten, 2004, p3).*

Au-delà de cette caractérisation des politiques éducatives, nous développerons la notion de stratégies éducatives à partir de l'approche de Jean Kellerhals et de Cléopâtre Montandon.

3.4.3 Les styles éducatifs des familles selon Kellerhals et Montandon

Selon les deux chercheurs (1991), l'éducation de l'enfant peut être analysée comme un processus qui implique styles éducatifs englobant des stratégies et une logistique.

Les stratégies s'entendent comme étant les objectifs que visent les parents et les techniques d'influence qu'ils emploient. L'éducation se déploie dans quatre domaines fondamentaux que sont l'acquisition des aptitudes nécessaires pour participer à la production sociale (les savoirs), l'intériorisation des croyances et valeurs cimentant l'action sociale (la morale), l'acquisition des normes et des rites régulant les relations interpersonnelles (les techniques d'interaction) et le maniement des signes et des symboles de l'identité sociale (les marqueurs d'identité). Dans cet espace, est bâtie l'observation des pratiques et attitudes éducatives des parents.

Quant à La logistique, elle est la différenciation des rôles éducatifs dans la famille et la coordination des parents avec d'autres agents d'éducation que sont les pairs, l'école ou la télévision, les spécialistes, etc.

3.4.3.1 Les objectifs ou finalités des parents

Les objectifs éducatifs des parents ont trait au développement d'un profil spécifique de personnalité sociale chez leur enfant et au placement social (c'est-à-dire le niveau socio-éducatif et l'intégration relationnelle) qu'ils entrevoient pour lui. La personnalité sociale pour Kellerhals et Montandon désigne un ensemble d'aptitudes dont la personne a besoin pour s'intégrer dans son environnement relationnel :

- « *L'autorégulation fait référence à la capacité de la personne de définir des objectifs, de les suivre avec une certaine constance, de s'orienter dans l'ensemble des informations qui lui parviennent et d'en faire le tri ;*

- *L'accommodation désigne l'aptitude de l'individu à se plier à des rythmes et conventions sociales, à faire preuve d'endurance et de persévérance, à travailler*

régulièrement, à honorer ses « contrats », à associer divers moyens à des objectifs qu'il n'a pas forcément définis lui-même »(1991, p31).

La coopération quant à elle, recense les aptitudes ou qualités orientées vers la relation à autrui comme le sens du dévouement ou du civisme, la loyauté et la solidarité envers le groupe, le souci de coopération et d'animation communautaire. Enfin, *«la sensibilité évoque la dimension « poïétique » de la personnalité : accent sur l'imagination, la créativité ; accent encore sur la construction d'un idéal, d'une foi ; développement du goût, du sens de l'humour » (p31-32).*

Ainsi dans leur entreprise de socialisation, les parents peuvent mettre l'accent sur chacune de ces quatre dimensions et favoriser chez leur enfant un style spécifique d'intégration sociale. Les objectifs parentaux, et particulièrement l'ensemble des codes culturels qu'ils véhiculent, sont proposés à l'enfant à travers diverses techniques d'influence.

3.4.3.2 Les techniques d'influence des parents

Elles sont au nombre de quatre :

-«Le contrôle consiste à diriger la conduite de l'enfant en le contraignant à certains actes jugés désirables ou, au contraire, en lui interdisant l'accès à d'autres actes jugés néfastes. C'est une technique extérieure en ceci qu'elle cherche moins à modifier la subjectivité de la personne qu'à obtenir une conformité immédiate par le biais de la contrainte (obligations et interdictions) ;

- la motivation tient en l'essai de modification, dans la conscience de l'enfant, des coûts et profits subjectifs d'une action donnée. Autrement dit, c'est une technique intérieure visant à modifier « l'appétit » qu'une personne peut avoir de telle ou telle conduite. Par exemple, donner à l'enfant des bandes dessinées à lire pour lui inculquer le goût de l'orthographe ; ou décrire les conséquences physiologiques de l'alcool pour en freiner l'envie» (Kellerhals et Montandon, 1991, p32) ;

- la moralisation quant à elle, fait appel à des valeurs supérieures, acceptées par le sujet, et susceptibles de légitimer le recours à telle conduite particulière, comme décourager les relations sexuelles occasionnelles au nom de préceptes religieux ;

- et la relation qui consiste en la manipulation du contexte relationnel de la personne de sorte à changer sa manière d'agir comme par exemple entourer ou chouchouter davantage un enfant pour diminuer son agressivité.

Ces techniques d'influence des parents peuvent également être abordées à travers leur style d'exercice de l'autorité. Pour Kellerhals et Montandon (1991), cette autorité peut s'exercer de trois manières au moins. Il existe la manière coercitive qui consiste à légitimer leur autorité d'adultes par le seul fait de leur supériorité statutaire ou existentielle (imposition de leur point de vue sans que l'enfant soit nécessairement à même de comprendre ou de l'accepter subjectivement). La seconde manière est celle négociatrice ou persuasive qui consiste à percevoir l'efficacité des consignes parentales comme conditionnée par l'accord subjectif de l'enfant. Enfin, il y a la manière structurante qui *«consiste moins à légitimer l'autorité parentale par l'éventuelle supériorité naturelle ou l'expérience plus grande de l'adulte qu'à percevoir ce dernier comme le représentant des exigences du monde social. Il est simplement « l'autre », l'inévitable truchement par lequel s'établit la coexistence entre le groupe et l'individu.»* (Kellerhals et Montandon, 1991, p34). L'adulte incarne le principe de réalité, l'«objectivité» du social dont toute personne doit tenir compte. Il marque les frontières de la liberté, du libre arbitre, mais indique aussi les terrains de coopération et de solidarité.

Selon les auteurs, ces messages et techniques éducatifs sont mis en œuvre suivant une structure des rôles définie par le degré de différenciation des tâches et attitudes des conjoints en matière de socialisation.

3.4.3.3 La structure des rôles

La différenciation s'explique d'une part par la participation différente des membres du groupe au processus de socialisation, et par le degré de spécificité de leurs apports. Ainsi, la spécification est tantôt forte (quand par exemple le père s'occupe de la socialisation technique, tandis que la mère gère la morale), tantôt diffuse (lorsque les parents proposent des ressources identiques et interviennent à part égale dans les différents domaines de la socialisation). On se trouve dans une situation de double différenciation quand le degré de participation, les apports de l'homme et de la femme en matière de socialisation sont différents. La situation de différenciation est simple lorsque seuls les degrés d'investissement de la mère et du

père différent, tandis qu'il y a indifférenciation lorsque ni la participation ni les ressources proposées ne sont sensiblement différentes. Cette implication différente des membres du groupe dans le processus éducatif et la spécificité de leurs apports peuvent se mesurer sur trois plans qui sont : les tâches éducatives proprement dites, la communication verbale avec l'enfant et la coopération à ses activités (Kellerhals et Montandon, 1991). De cette même manière, des modes de coordination peuvent être définis.

3.4.3.4 Les modes de coordination

Les styles de coordination sont au nombre de deux. L'axe spécificité/diffusion qui désigne l'ampleur de la mission c'est-à-dire les tâches ou compétences attribuées par la famille aux autres agents de socialisation (l'école, la télévision et les camarades). Quant à l'axe participation/retrait, elle fait référence à la manière dont le groupe familial substitue les influences des autres acteurs. Quatre modes de coordination découlent du croisement de ces deux axes :

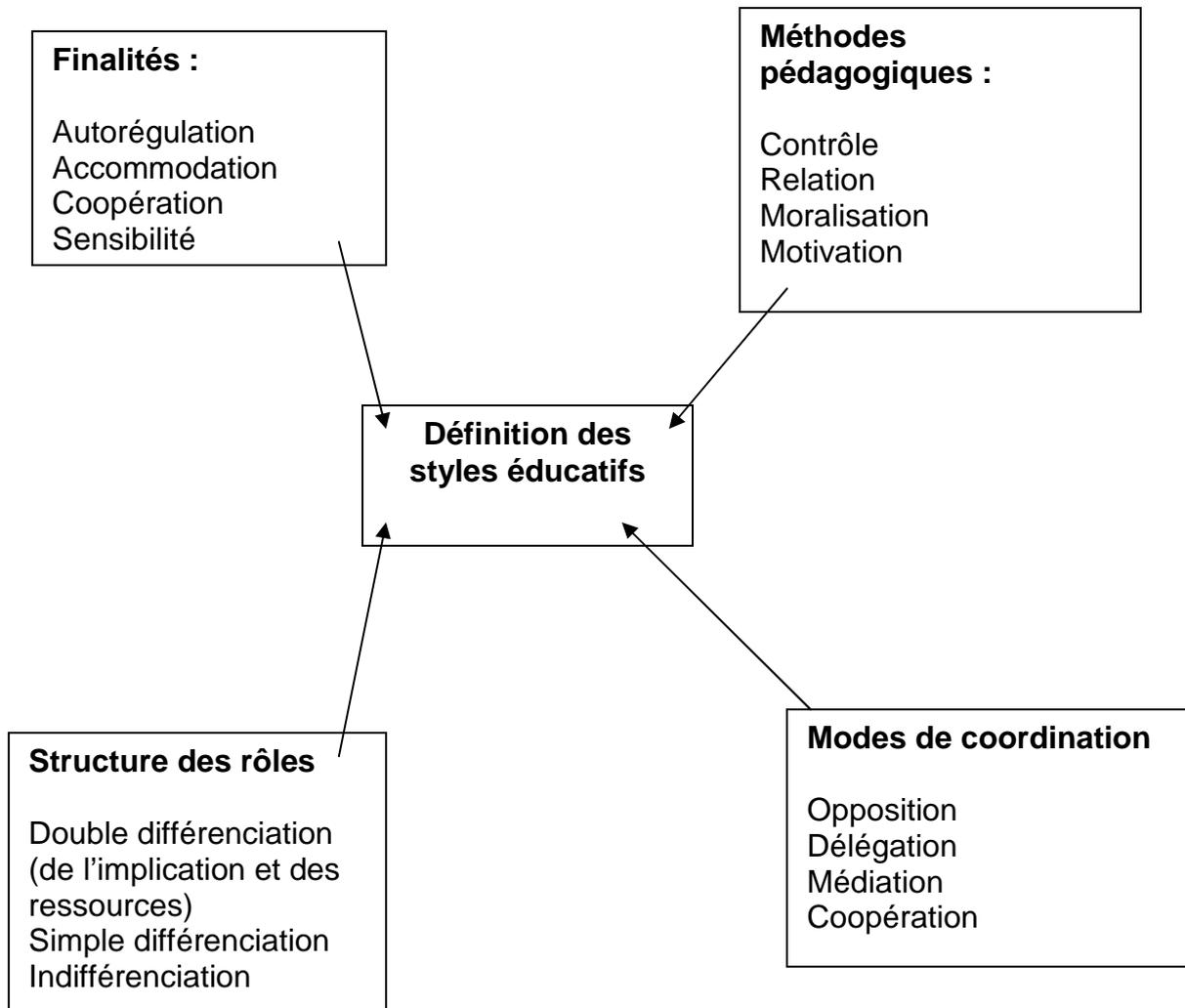
- *«L'opposition désigne les cas où l'on ne reconnaît qu'une compétence très spécifique à l'autre agent et où l'on n'estime pas nécessaire ou souhaitable d'intervenir ;*

- *La délégation envisage les cas où la mission reconnue aux autres agents est très diffuse (recouvrant largement celle de la famille)... ;*

- *La médiation consiste à reconnaître une compétence très spécifique aux autres agents, tout en relayant leurs efforts ou messages (aide au travail scolaire par exemple) ;*

- *La coopération regroupe les situations où les compétences reconnues à l'autre sont très diffuses et où l'on médiatise (relaie, critique, accompagne) les efforts ou messages de cet agent»* (Kellerhals et Montandon, 1991, p35-36). Les composantes du processus éducatif apparaissent dans le tableau synoptique ci-après.

Tableau synoptique des composantes du processus éducatif



Source : Kellerhals et Montandon, 1991, p37

Dans notre entendement, la définition de la politique éducative de Van Zanten nous paraît appropriée en ce sens qu'elle prend en compte tous les ordres d'enseignement, et comme son auteure le précise, les politiques éducatives ne relèvent pas seulement de l'Etat central. Elles vont au-delà de celles mises en place par les pouvoirs publics, et prennent en compte non seulement les stratégies éducatives développées par l'Etat et les collectivités territoriales mais aussi, les styles éducatifs des partenaires au développement, des ménages et des associations œuvrant dans le secteur de l'éducation.

3.4.4 Les stratégies des acteurs de l'éducation

L'éducation met en scène de nombreux partenaires, puisque pratiquement tous les acteurs sociaux sont concernés. Ainsi, pour être animées et mises en œuvre, les politiques éducatives requièrent l'action de ces différents acteurs. Entendons par acteur, celui qui joue un rôle, qui prend une part dans une affaire, dans un événement.

En conséquence, les acteurs de l'éducation sont ceux qui ont une part dans la conduite, dans l'exécution de l'action éducative.

3.4.4.1 Les stratégies des enseignants

Le personnel enseignant est généralement constitué d'instituteurs au niveau de l'enseignement primaire, mais, dans l'espace francophone ou semi-francophone, leur appellation varie d'un pays à l'autre.

Au Burkina Faso par exemple, le personnel enseignant du primaire est constitué d'instituteurs principaux, d'instituteurs certifiés, d'instituteurs, d'instituteurs adjoints certifiés, d'instituteurs adjoints. Ces différents emplois comprennent les attributions suivantes :

- enseigner et éduquer dans les structures d'éducation de base ;
- enseigner dans les écoles d'application ou annexes ;
- encadrer les élèves maîtres des Ecoles Nationales des Enseignants du Primaire en stage pratique ;
- participer à la formation et au renouvellement des enseignants ;
- exécuter les curricula en vigueur dans le secteur de l'éducation de base ;
- élaborer et mettre en œuvre les plans d'amélioration individuels (PAI) de sa classe ;
- participer à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation du plan d'amélioration collectif (PAC) de l'école ;
- tenir à jour un cahier de préparation des cours ;
- exécuter les instructions officielles ;

- exécuter les activités péri, para et post-scolaires ;
- évaluer les apprentissages conformément aux textes en vigueur ;
- tenir à jour les registres et affichages réglementaires ou tout autre document administratif ;
- participer à la mobilisation sociale.

3.4.4.2 Les stratégies des parents d'élèves

La plupart des Ministères chargés de l'Education instaurent le dialogue avec les enseignants et autres personnels. Aussi, les représentants de parents d'élèves participent-ils aux conseils d'école, de classe et d'administration des établissements !

A cet effet, sont souvent organisés des réunions périodiques avec les parents d'élèves ou avec leurs représentants (l'Association des parents d'élèves).

L'importance du rôle des associations de parents d'élèves est reconnue. Celle-ci est relevée par Paul Vachon dans *Profil de pays établi pour le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2008 – L'éducation pour tous en 2015 Un objectif accessible? Burkina Faso, étude de cas*, qui montre qu'au niveau du Burkina Faso, l'action des associations des parents d'élèves (APE) et des associations des mères éducatrices (AME) est prépondérante. Celles-ci « jouent un rôle dans la planification, et ce, à travers la Fédération des Associations de Parents. Au niveau local, les Comités de Gestion (COGES), les APE et les AME participent à la vie quotidienne des écoles et des centres d'éducation non formelle » (p12).

3.4.4.3 Les stratégies des personnels d'encadrement ou d'inspection

Au Burkina Faso, ces personnels sont constitués de conseillers pédagogiques itinérants et d'inspecteurs de l'enseignement du premier degré. Ils assurent les missions principales suivantes:

- apporter un conseil pédagogique aux enseignants;
- participer au contrôle, au suivi et à l'évaluation des activités d'éducation;
- concevoir les outils d'évaluation des apprentissages ;
- contribuer à la définition, à l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique éducative ;

- assurer la formation continue des personnels de l'éducation de base ;
- effectuer le contrôle administratif et pédagogique dans les structures d'éducation de base ;
- suivre l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des plans d'amélioration collectifs (PAC) et des plans d'amélioration individuels (PAI);
- concevoir des plans et stratégies de formation initiale et continue des enseignants.

3.4.4.4 Les stratégies des partenaires extérieurs

Selon la Commission inter-institutions (Banque mondiale, PNUD, Unesco, Unicef) de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (WCEFA), ce sont des partenaires « *exerçant une activité dans le pays: institutions des Nations Unies, autres organisations intergouvernementales, banques multilatérales de développement, organismes de développement bilatéraux, organisations non gouvernementales internationales et fondations. Leur coopération à l'éducation fondamentale revêt en général la forme d'échanges d'informations et d'expériences, d'une mise en commun de personnel et d'installations, d'une assistance technique et d'avis de politique générale et de financements au moyen de subventions ou de prêts. Les partenariats qui comprennent des partenaires extérieurs peuvent être utiles pour canaliser une aide extérieure venant compléter et renforcer les ressources nationales* » (Document de référence de la Conférence mondiale pour l'éducation pour tous, 5-9 mars 1990, Jomtien, Thaïlande, p95).

Ils interviennent également dans le domaine du renforcement des capacités. Et tel que préconisé dans la *Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement* (2005), le renforcement des capacités est devenu une condition essentielle pour l'efficacité de l'aide au développement. Cette efficacité de l'aide suppose cinq conditions fondamentales : l'appropriation, l'harmonisation, l'alignement, les résultats et la responsabilité mutuelle.

L'appropriation : «*Les pays partenaires exercent une réelle maîtrise sur leurs politiques et stratégies de développement et assurent la coordination de l'action à l'appui du développement*» (p4) ;

L’alignement : «Les donateurs font reposer l’ensemble de leur soutien sur les stratégies nationales de développement, les institutions et les procédures des pays partenaires » (p4) ;

L’harmonisation : «Les actions des donateurs sont mieux harmonisées et plus transparentes, et permettent une plus grande efficacité collective" (p7) ;

La gestion axée sur les résultats : «Axer la gestion sur les résultats signifie gérer et mettre en œuvre l’aide en se concentrant sur les résultats souhaités et en utilisant les données disponibles en vue d’améliorer le processus de décision» (p9) ;

La responsabilité mutuelle: «Les donateurs et les pays partenaires sont responsables des résultats obtenus en matière de développement» (p9).

3.4.4.5 Les stratégies des collectivités territoriales

L’éducation est l’un des domaines, où le partage de compétences entre l’Etat central et les collectivités locales s’impose. Un certain nombre de chercheurs ont abordé la question sous l’angle de la décentralisation (Thomas Welsh et Noël F. McGinn dans *La décentralisation dans l’éducation : pourquoi, quand, quoi et comment ?* (1999), Candy Lugaz et Anton De Grauwe dans *Ecole et décentralisation, résultats d’une recherche en Afrique francophone de l’Ouest* (2006)).

Welsh et McGinn (1999) expliquent les projets de décentralisation par un souci de légitimité démocratique, lesquels sont souvent liés à des revendications pour plus de démocratie, comme dans le cas des écoles ou des établissements directement administrés par les collectivités locales, régionales ou leurs élus.

Faisant le constat de la décentralisation de l’éducation en Afrique de l’Ouest, Lugaz et De Grauwe (2006) affirment que « l’essentiel de la décentralisation réside dans l’implication d’autorités ou d’acteurs qui précédemment jouaient un rôle mineur dans l’éducation. Il s’ensuit que, parallèlement aux bureaux locaux et aux écoles, agissent aussi dans le champ éducatif les autorités locales (communes, communautés rurales, mairies selon leur appellation au sein de chaque pays) et les communautés » (p117). Les processus de décentralisation seraient plus ou moins récents dans les pays étudiés.

Le secteur de l’éducation compte plusieurs types d’acteurs qui mettent en œuvre un certain nombre de stratégies éducatives, dans le but de promouvoir le système.

3.4.5 Les principales stratégies

Selon l'Institut International de Planification de l'Education (2006 b, p3), les stratégies qui touchent à l'offre d'éducation sont : *« accroître le nombre d'écoles et de places dans les écoles ; réduire la distance entre l'école et le lieu d'habitation des élèves ; accroître la sécurité pour aller à l'école ; réduire le coût de la scolarisation formelle pour permettre de créer plus de places et rationaliser le réseau scolaire ; utiliser des enseignants volontaires, classes multigrades, double vacation ; améliorer la qualité de l'enseignement ; créer des réseaux d'écoles ; supprimer les droits de scolarité et éliminer les barrières des coûts ; changer la régulation et les exigences d'inscription »*.

Roser Cusso (2003) abonde dans le même sens en relevant que l'offre scolaire, la qualité de l'enseignement et les mesures incitatives, sont à même d'améliorer la scolarisation des enfants. Pour l'auteure, *« la construction d'écoles et de salles de classe est une condition nécessaire à l'expansion de l'accès à la scolarisation, surtout si elle contribue à une extension du réseau scolaire dans les zones rurales reculées et/ou marginalisées »* (p19).

De même, selon Gasper et Ray (1988, cité par Cusso, 2003, p19-20), *« la qualité de l'enseignement est un facteur central de la rétention scolaire. La qualité concerne les caractéristiques de l'établissement scolaire aussi bien que le contenu des manuels ou la formation des enseignants. Un taux d'encadrement (nombre d'élèves par maître) peu élevé est également une condition importante de la qualité scolaire. L'accès au matériel pédagogique, à une bibliothèque, l'adéquation du curriculum scolaire, la révision des manuels, l'enseignement des langues nationales et/ou minoritaires, l'existence d'une formation initiale et continue des personnels enseignants ou une bonne gestion et une bonne supervision scolaires sont aussi des éléments déterminant la qualité de l'enseignement »*.

Cusso poursuit en déclinant les mesures incitatives les plus représentatives qui sont :

- *« les aides ou exemptions économiques comme l'élimination des frais de scolarité, la suppression de l'obligation de porter des uniformes (ou leur gratuité), les repas gratuits et les bourses scolaires ;*
- *la disponibilité d'eau courante, de toilettes, de cantines, de service médical ;*

- *la mise en œuvre de programmes de sensibilisation en faveur de la scolarisation des filles comme, notamment, l’alphabétisation des mères ;*
- *la mise en œuvre de mesures ayant des effets indirects sur la scolarisation, comme, par exemple, la création d’établissements pré-primaires et de garderies. Ces établissements et services libèrent les filles de leur tâche de garder leurs frères et sœurs cadets. Dans le contexte des politiques de développement rural, le remplacement des moulins à bras par des moulins électriques peut jouer un rôle important dans la scolarisation des filles, ce type de moulin déchargeant les filles du travail de pilage» (p20).*

Tableau 16 : Mesures mettant l’accent sur l’offre scolaire

Mesures mettant l’accent sur l’offre scolaire		
Expansion du système formel	Augmentation du nombre de salles de classe, d’écoles (diminution de la distance entre l’école et les habitations)	Meilleure utilisation des salles et écoles (multigrades, double flux)
	Augmentation du nombre d’enseignants	Augmentation du taux d’encadrement
	Augmentation du nombre d’enseignantes (dans certains pays ou dans certains contextes)	Création d’écoles séparées pour les filles et les garçons
	Nouveaux systèmes de travail pour les enseignants : par exemple, enseignants, organisés par équipes	Augmentation de l’apport du secteur privé et/ou des communautés
	Augmentation des dépenses publiques et/ou de l’efficacité de leur utilisation	

Source : Cusso, 2003, p21

Le tableau ci-dessus répertorie des mesures relatives à l’extension de l’offre scolaire, c’est-à-dire l’accroissement des places scolaires disponibles. Il s’agit d’abord de la construction d’écoles et de salles de classe, nécessaires à l’expansion de l’accès à la scolarisation, à l’accroissement du personnel enseignant et du taux d’encadrement. Ensuite, la croissance du secteur privé et communautaire peut répondre aux éventuelles restrictions budgétaires de l’Etat. Enfin, on peut noter la possibilité de mise en place d’écoles multigrades ou d’utilisation de façon plus intense des écoles existantes par l’institution du double flux.

Tableau 17 : Mesures mettant l'accent sur la qualité des enseignements

Mesures mettant l'accent sur la qualité des enseignements		
Amélioration de la qualité et de la pertinence	Révision du curriculum scolaire	
	Adéquation culturelle : langues nationales et/ou autochtones	Disponibilité de matériel pédagogique et scolaire
	Formation des enseignants	Supervision scolaire
	Existence de programmes de formation initiale et continue des enseignants	
	Augmentation du coût et des finances publiques consacrées à l'éducation	
Sensibilisation au genre dans le contenu du programme scolaire	Révision (remplacement) des manuels scolaires	
Sensibilisation au genre dans la pratique des enseignants	Existence de programmes de formation des enseignants prenant en considération les problèmes de genre	

Source : Cusso, 2003, p21-22

Ce tableau énumère des mesures d'amélioration de la qualité de l'offre scolaire. Il s'agit du contenu des manuels, de la formation initiale et continue des enseignants ainsi que l'augmentation du coût et des finances publiques consacrées à l'éducation. La disponibilité du matériel pédagogique, l'adéquation du curriculum d'enseignement, la révision des manuels, l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement, la supervision scolaire sont également des mesures d'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Tableau 18 : Mesures mettant l'accent sur la demande scolaire : mesures incitatives

Mesures mettant l'accent sur la demande scolaire : mesures incitatives		
Amélioration des locaux et des services	Transport, toilettes, chauffage, cantine, service médical, etc.	
Introduction de services visant le remplacement du travail des filles	Garderies, cantines	Disponibilité de matériel pédagogique et scolaire
Mesures visant à réduire le coût de la scolarisation des familles	Gratuité de l'inscription, des livres et autres matériels, suppression des uniformes, gratuité de la cantine, du transport	Bourses
Modification des conditions sociales et culturelles contribuant à maintenir les femmes dans une position inférieure dans la société	Intervention dans les médias, l'économie, l'éducation et la famille. Nouvelles lois ou directives	Créations d'association d'influence : théâtre populaire
	Participation des parents aux activités et à la direction de l'école	Programmes de sensibilisation en faveur de la scolarisation des filles

Source : Cusso, 2003, p22

Le tableau ci-dessus inventorie des mesures susceptibles d'agir comme des incitations à la demande de scolarisation. Ces mesures sont entre autres, l'élimination des frais de scolarité, la suppression de l'obligation de porter des uniformes ou leur gratuité, les repas gratuits, susceptibles de soulager les parents d'élèves. D'autres mesures non moins importantes comportent des effets positifs sur la demande scolaire : elles sont relatives à la disponibilité d'eau courante, de toilettes, de cantines ; à la sensibilisation en faveur de la scolarisation; à la création de garderies.

Les concepts sous-tendant notre recherche ont été élucidés plus haut et permettent de comprendre le phénomène de la sous-scolarisation. Mais, quel est l'état des lieux de cette sous-scolarisation à l'échelon mondial ?

III.5 La sous-scolarisation à l'échelle mondiale

La littérature sur la sous-scolarisation nous enseigne qu'à l'échelle mondiale, la sous-scolarisation touche de nombreux enfants, mais les effectifs décroissent d'année en année.

La recherche de Roser Cusso (2003), faisant la situation de la scolarisation dans le monde, estimait les enfants d'âge scolaire et non scolarisés à environ 124 millions en 1990 et autour de 116 millions en 1998.

L'Institut de statistique de l'UNESCO (2005), rapportait que le nombre le plus élevé d'enfants non scolarisés se retrouve en Asie du Sud (42 millions), suivi de l'Afrique de l'Ouest et centrale avec 24 millions, ainsi que de l'Afrique de l'Est et australe avec 21 millions. Ces trois régions totalisent ensemble les trois quarts de tous les enfants non scolarisés.

Par ailleurs, selon *le Rapport mondial de suivi de l'Education de base Pour Tous (EPT) 2007*, « depuis Dakar, des progrès ont été accomplis vers l'enseignement primaire universel (EPU). Pour l'ensemble du monde, le taux net de scolarisation (TNS) dans l'enseignement primaire est passé de 83 % en 1999 à 86 % en 2004. Ce modeste accroissement au niveau mondial masque des progrès spectaculaires dans les régions où la couverture de l'enseignement primaire était la plus faible. Le TNS moyen dans le primaire est passé de 55 à 65 % en Afrique subsaharienne et de 77 à 86 % en Asie du Sud et de l'Ouest » (UNESCO, 2007, p42-43).

Ces évolutions traduisent une augmentation rapide du nombre de nouveaux inscrits en première année du primaire et une faiblesse persistante des taux de survie et d'achèvement.

De même, « entre 1999 et 2004, le taux brut de scolarisation (TBS) a progressé dans toutes les régions en développement à l'exception de l'Amérique latine, où il a chuté de 121 à 118 %. Il est passé de 94 à 110 % en Asie du Sud et de l'Ouest et de 79 à 91 % en Afrique subsaharienne, succès remarquable étant donné la persistance de la forte croissance démographique dans les deux régions » (UNESCO, 2007, p42-43).

Enfin et selon le Rapport mondial de suivi de l'EPT (2009), 75 millions d'enfants en âge d'aller à l'école ne sont toujours pas scolarisés, et, sur la base des tendances actuelles, l'objectif de scolarisation universelle fixé pour 2015 ne sera pas

atteint. Le plus grand nombre d'enfants d'âge scolaire primaire non scolarisés se retrouvent en Afrique subsaharienne (35 millions) et en Asie du Sud et de l'Ouest (18 millions). Environ 19 % de la population mondiale en âge de fréquenter l'école primaire n'est pas scolarisée, et l'Afrique subsaharienne à elle seule, compte 47% des enfants non scolarisés du monde.

Tableau 19 : Nombre estimé d'enfants non scolarisés par région, 1999 et 2006

	1999		2006	
	Total (milliers)	% filles	Total (milliers)	% filles
Monde	103 223	58	75 177	55
Pays en développement	99 877	58	71 911	55
Pays développés	1 791	50	2 368	43
Pays en transition	1 555	51	899	49
Afrique subsaharienne	45 021	54	35 156	54
États arabes	7 980	59	5 708	61
Asie centrale	548	51	352	53
Asie de l'Est et Pacifique	6 079	51	9 535	49
Asie de l'Est	5 760	51	8 988	49
Pacifique	318	54	546	52
Asie du Sud et de l'Ouest	36 618	64	18 203	59
Amérique latine/Caraïbes	3 522	54	2 631	47
Caraïbes	493	50	617	51
Amérique latine	3 029	55	2 014	46
Amérique du N. /Europe occidentale	1 420	50	1 981	43
Europe centrale et orientale	2 036	59	1 611	52

Source : Tableau 2.4, Rapport mondial de suivi de l'Education de base Pour Tous, 2009, p67

Cette sous-scolarisation serait plus prononcée dans certaines régions ou dans certains milieux : en Afrique centrale par exemple, les Pygmées connaîtraient une forte sous-scolarisation, caractérisée essentiellement par la faiblesse de la fréquentation scolaire, les absentéismes et les retards ainsi qu'un abandon scolaire de 90 % (Musilikaré, 2000).

Malgré les progrès en matière de scolarisation, le Rapport mondial de suivi de l'EPT de 2009 estime que certains pays n'atteindront pas l'éducation primaire universelle en 2015, comme le montre le tableau suivant.

Tableau 20 : Projections des populations non scolarisées en 2015 pour les pays comptant plus de 500 000 enfants non scolarisés en 2006

Pays	Taux nets totaux de scolarisation pour l'année la plus récente (2004-2007)	non scolarisés en 2004-2007 (milliers)	Taux nets totaux de scolarisation projeté (2015)	Nombre estimé d'enfants non scolarisés en 2015 (milliers)
Sur la bonne voie pour réaliser l'Enseignement Primaire Universel (EPU) en 2015				
Inde	94	7208	99	626
Bangladesh	92	1371	98	322
Brésil	96	597	98	248
Pas sur la bonne voie pour réaliser l'Enseignement Primaire Universel (EPU) en 2015				
Nigéria	65	8097	73	7605
Pakistan	66	6 821	81	3 707
Burkina Faso	48	1 215	64	1 062
Ethiopie	72	3 721	93	1 053
Philippines	92	953	93	919
Niger	44	1 245	72	873
Kenya	76	1 371	89	859
Ghana	65	967	81	712
Turquie	91	729	91	710
Mali	61	793	76	628
Mozambique	76	954	94	289
Yémen	75	906	94	265
Irak	89	508	95	246
Sénégal	72	513	90	228
Sous-total	–	37 969	–	20 352
Ensemble des 117 pays restants inclus dans la projection	–	10 387	–	8 341
Total	–	48 356	–	28 693

Source : Rapport EPT 2009, p72

Cette sous-scolarisation est marquée par des inégalités d'accès et est expliquée par des déterminants multiples et multiformes.

3.5.1 L'ampleur des inégalités d'accès à l'éducation

La littérature fournit des informations sur l'ampleur des inégalités d'accès à travers le monde.

5.1.1 Les inégalités tenant à la richesse

Le Rapport mondial de suivi de l'EPT de 2009 montre que s'agissant de la scolarisation primaire universelle, riches et pauvres vivent dans des mondes différents car dans de nombreux pays, notamment les plus pauvres du monde, les

ménages les plus riches bénéficient déjà de l'enseignement primaire universel tandis que les pauvres en sont très loin.

Le rapport poursuit en relevant que les disparités de richesse reflétées dans les taux de participation sont souvent très prononcées. Si par exemple, « *en Bolivie, au Burkina Faso, en Éthiopie, au Mali, au Niger et au Tchad, les enfants des 20 % de ménages les plus riches ont 2 à 3 fois plus de chances d'aller à l'école que les enfants du quintile le plus pauvre...* » (UNESCO, 2009, p81).

Or, les disparités tenant à la richesse ne sont pas les seules ; elles interagissent avec des inégalités plus générales et des marqueurs du désavantage en rapport avec le lieu de résidence, le sexe, la langue et autres facteurs.

3.5.1.2 Les inégalités entre zones rurales et zones urbaines

Dans bon nombre de pays, le fait de vivre en zone rurale, constitue un handicap marqué en termes de chances d'éducation. Les enfants issus d'un tel milieu ont moins de chances d'aller à l'école et encourent plus de risque d'abandonner que les enfants des zones urbaines. « *Au Sénégal, les seconds ont deux fois plus de chances d'être scolarisés que les premiers. La pauvreté explique en partie cette situation : environ les deux tiers des ruraux vivent dans la pauvreté, contre environ la moitié des ménages urbains* » (FMI, 2006 cité par UNESCO, 2009, p83).

De même, la demande relative aux différents types d'éducation scolaire peut aussi varier entre les zones rurales très attachées aux traditions et les centres urbains qui le sont moins. A cet effet, on relève qu'au Sénégal, l'instruction en arabe est importante pour de nombreuses communautés des zones rurales, ce qui peut limiter la demande d'éducation dans les écoles publiques, où les enseignements sont dispensés en langue française (UNESCO, 2009).

3.5.2 Les déterminants de la sous-scolarisation

3.5.2.1 Les facteurs politiques

Dans *L'éducation pour tous : grandes espérances ou faux espoirs ?*, Jacques Hallak (1994) montre que la dette extérieure et les guerres, sont des facteurs qui ne permettent pas d'espérer atteindre l'objectif de l'éducation pour tous.

A ce propos, il exprime un doute d'un représentant à la Conférence mondiale sur l'éducation de base pour tous (1990 à Jomtien en Thaïlande) : *"Tant que le problème de la dette extérieure n'aura pas été résolu, et que les guerres locales et civiles ou d'invasion se poursuivront, il sera totalement irréaliste d'espérer atteindre l'objectif de l'éducation pour tous"* (Hallak, 1994, p3). Il met également en évidence la grave pénurie de fonds publics pouvant être alloués à l'éducation dans les pays d'Amérique latine, d'Asie et d'Afrique, en raison du remboursement de la dette extérieure. Selon lui, des obstacles évidents s'opposent à l'élargissement de l'accès à l'éducation dans ces pays, même si la volonté politique des gouvernements est établie.

Marc Pilon et ses collaborateurs dans *La demande d'éducation en Afrique* (2003) notent que la sous-scolarisation serait due à la politique de l'Administration coloniale consistant à scolariser une petite élite d'auxiliaires qui, au départ, devait être constituée par les fils de chefs traditionnels.

A ce propos, Abdou Moumouni (1998) dans *L'éducation en Afrique* cite le Gouverneur Général Roume : *«Mais puisque nos moyens actuels ne nous permettent pas encore d'atteindre la masse et restreignent nos efforts à une minorité, choisissons judicieusement cette minorité. Considérons l'instruction comme une chose précieuse qu'on ne distribue qu'à bon escient et limitons-en les bienfaits à des bénéficiaires qualifiés. Choisissons nos élèves tout d'abord parmi les fils des chefs et des notables, la société indigène est très hiérarchisée. Les classes sociales sont nettement déterminées par l'hérédité et la coutume. C'est sur elles que s'appuie notre autorité dans l'administration de ce pays, c'est sur elles surtout que nous avons un constant rapport de service. Le prestige qui s'attache à la naissance doit se renforcer du respect que confère le savoir »* (Moumouni, 1998, p56).

Cette situation qui date de la période coloniale, s'est instaurée et s'est perpétuée.

Par ailleurs, Hallak (1994) met en exergue les difficultés qu'éprouvent certains pays d'Asie du Sud et d'Afrique subsaharienne ainsi que d'Amérique du Sud, à concilier les objectifs à long terme (que requiert l'éducation pour tous) et ceux du court terme, dans le souci d'éviter les pressions politiques ou l'instabilité politique. En effet, les politiques d'éducation pour tous commandent un changement radical de la structure d'allocation des ressources dans tous les secteurs en général et particulièrement dans l'éducation, l'égalisation des chances d'accès à l'école, toutes

choses pouvant aggraver les tensions sociales. Ainsi, de peur d'aggraver ces tensions sociales, les gouvernements peuvent finalement opter pour des politiques à court terme « sans risque ».

3.5.2.2 Les facteurs socioculturels

Ces facteurs sont mis en évidence par les différents rapports mondiaux de suivi de l'éducation pour tous.

Le Rapport mondial de suivi sur l'EPT (UNESCO, 2003-2004), Okojíé (1997) et Yaméogo (2004) montrent la forte préférence culturelle pour les garçons dans certains pays. En effet, nombreuses sont les sociétés « *caractérisées par une préférence marquée pour la descendance mâle et par une discrimination à l'égard des filles dès les premières années de la vie...* » (UNESCO, 2003-2004, p122).

Les travaux domestiques des enfants (la corvée d'eau, la collecte du bois de chauffe, la cuisine et le nettoyage de la maison) ont aussi, des conséquences négatives (Okojíé, 1997 ; UNESCO, 2003-2004).

Le poids des traditions, le statut de la femme dans la société, qui fait de la femme un « objet » de transactions matrimoniales et une source de revenus dans certaines localités où la dot est assez élevée (Pilon et all, 2003) expliquent également les disparités au détriment des filles. « *Les mariages précoces (13-15 ans) au nord du Burkina (Oudalan, Séno) et forcés au centre-nord (Namentenga et Sanmatenga) ne favorisent pas la scolarisation des filles* » (Pilon et all, 2003, p110).

Bon nombre de parents refusent d'envoyer leurs filles à l'école, de sorte à avoir la possibilité de les donner en mariage et d'en engranger les bénéfices financiers, matériels et moraux. Scolariser les filles pour eux, reviendrait à faire un investissement à perte (Sylla, 2004).

En outre, il convient de relever le poids de la religion, notamment l'islam qui assimile scolarisation à christianisation, l'animisme qui freine la scolarisation des filles. La religion constituerait une résistance farouche dans certains milieux qui considèrent la scolarisation comme une agression, l'introduction d'une culture étrangère bouleversant l'ordre normal des choses (Wetta et al., 1994).

Les grossesses précoces sont également considérées comme un facteur important d'exclusion (Sylla, 2004).

3.5.2.3 Les facteurs financiers et économiques

Ces facteurs sont souvent liés aux facteurs politiques, mais en sont tout de même distincts. La réalisation de l'éducation pour tous présuppose l'obtention de ressources financières. Or la pauvreté compromet la scolarisation dans bon nombre de pays africains où le produit intérieur brut (PIB) par habitant est bas : il est de deux dollars environ par jour et par personne et stagne, sauf exception, depuis de longues années notamment depuis le milieu des années 1980 (Cusso, 2003).

Ainsi, au Burkina Faso par exemple, l'exiguïté des ressources matérielles et financières de l'Etat l'aurait conduit à :

- *«opérer un choix d'investissement en faveur des niveaux d'éducation supérieurs jugés plus à même d'accélérer le développement économique ;*
- *se décharger des tâches d'investissement pour le niveau primaire sur les collectivités locales (provinces et communes). La plupart de ces collectivités étant financièrement démunies, elles n'ont pas pu faire face à la demande de scolarisation. Les taux de scolarisation, globale comme féminine, sont de ce fait fortement tributaires des moyens de ces collectivités et sont fortement corrélés entre eux ;*
- *laisser aux parents ..., le soin de décider du nombre et du sexe des enfants à scolariser en fonction d'un budget familial très réduit pour la très grande majorité des parents : 44,5 % de la population burkinabé est en- dessous du seuil de la pauvreté estimé à un niveau de dépenses de 41.099 FCFA dont seulement un tiers, en zone rurale, est constitué de revenus monétaires indispensables pour le paiement des frais de scolarité et de fournitures scolaires » (Pilon et al., 2003, p109).*

3.5.2.4 Les facteurs scolaires

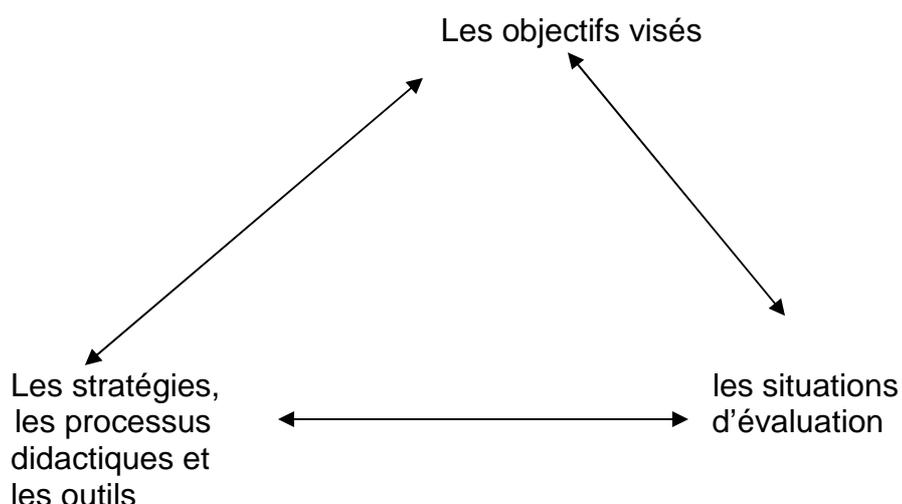
S'agissant de ces facteurs, plusieurs études (Pilon et al., 2003 ; Yaméogo/Lucan Angèle, 2004) invoquent entre autres le fait que le curriculum d'enseignement, en rupture avec le milieu traditionnel ne répond pas souvent aux attentes des parents et des élèves.

Selon Demeuse et Strauven (2006), un curriculum consiste en un plan d'action. Il s'inspire des valeurs qu'une société souhaite promouvoir ; ces valeurs s'expriment dans les finalités assignées à l'ensemble du système d'éducation. Le curriculum offre une vision d'ensemble, planifiée, structurée et cohérente des directives pédagogiques selon lesquelles organiser et gérer l'apprentissage en fonction des résultats attendus. Il comprend un certain nombre de composantes :

- *«les stratégies à installer ;*
- *les stratégies pédagogiques et les processus didactiques à mettre en œuvre : processus d'enseignement de formation d'une part ; processus d'apprentissage d'autre part ;*
- *les supports didactiques ou les aides pédagogiques destinées d'une part, aux utilisateurs ; d'autre part, aux apprenants (les documents dont les manuels scolaires, le matériel didactique, l'outillage, ...) ainsi que les directives concernant leur utilisation ;*
- *les contenus-matières ou contenus disciplinaires ;*
- *les résultats effectivement attendus et les modalités d'évaluation auxquelles recourir afin de vérifier dans quelles mesures les apprentissages sont maîtrisés ;*
- *les modalités de gestion du curriculum»* (Demeuse et Strauven, 2006, p11).

Un curriculum s'articule autour de trois pôles ou composantes que sont les apprentissages visés, les processus didactiques mis en œuvre pour les atteindre et les situations permettant d'évaluer leur degré de maîtrise.

Schéma des trois pôles d'un curriculum



Source : Demeuse et Strauven, 2006, p12

Ainsi, sur le plan des facteurs scolaires, Yaméogo (2004) relève surtout l'attitude sexiste de certains enseignants, qui n'ont pas le même comportement vis-à-vis des garçons que des filles, toute chose perpétuant l'idée de l'inégalité entre sexes. L'auteur poursuit en relevant la présence de stéréotypes sexistes dans les manuels scolaires, le manque ou l'insuffisance d'installations salubres, d'infrastructures d'hygiène (points d'eau, latrines séparées pour garçons et pour filles), l'insuffisance de matériels pédagogiques, lesquels ont un impact négatif sur la scolarisation des enfants.

Il existe aussi d'autres facteurs attestant de la sous-scolarisation, comme le souligne Sylla (2004) : éloignement des écoles, souvent dû à l'absence de politique rigoureuse de carte scolaire, l'ignorance des avantages liés à la scolarisation des enfants.

Après le développement du cadre conceptuel de notre recherche, il apparaît maintenant nécessaire de préciser la méthodologie mise en œuvre pour mener à bien la collecte des données, mais également les analyses ultérieures qui en découleront.

CHAPITRE IV: LES ASPECTS METHODOLOGIQUES

La construction de la problématique de la thèse a permis de cibler notre cadre conceptuel et de présenter nos objectifs de recherche.

A présent, nous aborderons les aspects de méthodologie à travers la question spécifique de recherche, les hypothèses de recherche, les méthodes et techniques, le processus de sélection des écoles, les outils de collecte des données, les enquêtes de terrain et le traitement des données ainsi que le contexte de scolarisation de la Région du Sahel.

IV.1 Question spécifique de recherche

Nous avons choisi dans la présente étude de répondre à la question spécifique suivante :

Quelles stratégies éducatives permettraient de promouvoir l'accès à l'enseignement primaire dans la Région du Sahel au Burkina Faso?

Plusieurs autres questions complémentaires se posent et ont servi de fil directeur :

- ***qu'est-ce qui explique le phénomène de sous-scolarisation qui perdure dans la région ?***
- ***quelles sont les stratégies développées pour remédier à ce déficit de scolarisation?***
- ***quelle analyse peut-on en faire?***
- ***est-il possible d'optimiser la scolarisation des enfants dans un tel contexte?***

Notre étude s'inscrit dans le cadre du courant démocratique de l'enseignement, généralement adopté par les organisations multilatérales (UNESCO, UNICEF, PNUD, etc.), lesquelles veulent créer des conditions favorisant la scolarisation des enfants.

IV.2 Hypothèses de recherche

Pour répondre à notre question spécifique de recherche, nous avons posé l'hypothèse principale de travail selon laquelle ***la mise en place de dispositifs***

concertés ayant l'adhésion des populations contribuerait à une meilleure scolarisation des enfants dans la Région du Sahel au Burkina Faso.

De cette hypothèse principale, découlent des hypothèses secondaires :

- ✓ la sous-scolarisation dans la Région du Sahel tiendrait à une conjugaison de déterminants socioculturels, économiques, politiques et institutionnels;
- ✓ les stratégies éducatives développées par l'Etat n'ont pas atteint les objectifs parce qu'elles n'auraient pas l'adhésion totale des acteurs locaux de l'éducation;
- ✓ Les initiatives des familles et des collectivités locales en matière de scolarisation des enfants seraient limitées;
- ✓ le droit réel à l'éducation, l'obligation et la gratuité scolaire ne seraient pas effectivement appliqués.

IV.3 Méthode et technique de recherche

Notre travail de thèse consiste en l'exploration du phénomène de la sous-scolarisation dans la Région du Sahel. Il s'agit d'une démarche de compréhension de la situation et d'élaboration d'hypothèses qui exigent d'examiner les données en profondeur, de s'en imprégner et d'apprendre autant que possible à partir de points de vue variés afin d'atteindre la complexité de la situation. Et comme la recherche sociale a pour finalité essentielle de contribuer au changement, il importe d'utiliser différentes méthodes et techniques. Dans cette perspective, ces méthodes ou techniques sont exploitées soit dans l'approche quantitative pour laquelle la régularité des faits est primordiale, soit dans l'approche qualitative.

Dans le cadre de notre travail, une approche qualitative, cherchant à mieux comprendre, à donner un sens à une situation relativement confuse ou chercher à donner un nouveau sens à une situation, s'avère nécessaire.

Aussi, tenterons-nous de déterminer les principaux éléments à mettre en relation pour produire une représentation cohérente, un paradigme, qui puisse servir à appréhender la situation.

L'approche qualitative nécessite un examen approfondi des diverses données, une imprégnation, eu égard à la complexité de la question.

Les méthodes qualitatives d'analyse des données "s'appuient essentiellement sur l'induction, les propositions relatives aux relations porteuses de signification sont tirées, induites, des observations. Elles sont dites qualitatives parce que l'analyse des données et leur interprétation procèdent par analogies, métaphores, représentations, de même que par des moyens qui tiennent du discours plutôt que du calcul. Il s'agit ici de comprendre une situation particulière propre à un contexte donné" (Pierre Mongeau 2008, p31).

Aussi, avons-nous opté pour la réalisation d'une enquête par entretien. L'enquête par entretien *«est l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal. Ces faits concernent les systèmes de représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expérimentés). Les premiers renvoient aux idéologies, aux valeurs, aux représentations, aux images et au sens que les acteurs confèrent à leurs pratiques. Les seconds concernent davantage les enjeux, les expériences personnelles, les trajectoires, les processus»* (Blanchet et Gottman, cités par Albarello, 2007, p64-65). Les entretiens sont collectifs (*focus group*) et individuels. Nous avons privilégié la technique du *focus group* comme moyen d'investigation avec le groupe des acteurs locaux de l'éducation. Elle semble s'adapter tout particulièrement à l'Afrique qui reste encore une société de tradition orale en général et principalement à la région du Sahel avec une population majoritairement analphabète (82% d'analphabètes). Par ailleurs, cette méthode permet de faire plus facilement face à certains problèmes de langues.

«La technique du "Focus Group" est une méthode de recherche sociale et qualitative. Elle est qualitative car elle encourage la libre expression et invoque une analyse des besoins, des problèmes et des solutions apportés par les participants plutôt qu'une analyse des données statistiques. Elle est sociale car elle traite des phénomènes connus, produits et vécus par et pour la population» (Séguin, 1993, p35).

Elle consiste en une méthode orale, se référant à la dynamique de groupe qui se concentre sur l'émergence des opinions de tous dans un climat suscitant l'égalité des échanges. La parole et la pensée de tous et de chacun y sont la source même

de l'analyse et elle fait appel à l'expression libre et spontanée des participants sur une problématique donnée (expérience, perceptions, ...).

Le *focus group* ou groupe de discussion, «*se présente comme une méthode de recherche sociale qualitative qui consiste à susciter une discussion ouverte dans un groupe de 6 à 12 personnes* » (Kouwonou, 1996, p1).

Son objectif est de "*rechercher le pourquoi et le comment des phénomènes. En un mot, il s'agit de recherche d'information. L'atteinte de cet objectif se fait à travers quatre points principaux qui sont :*

- ✓ *la collecte des perceptions des populations sans idée préconçue...;*
- ✓ *l'explication des comportements sociaux, en cernant une problématique, ses causes, ses effets et les correctifs à y apporter ;*
- ✓ *l'aide à l'implication du milieu accordant la parole et en reconnaissant que chaque personne, chaque groupe est l'expert de son propre vécu ;*
- ✓ *la facilitation aux autorités, l'élaboration des politiques et des projets correspondant aux attentes exprimées par les groupes cible* (Kouwonou, 1996, p1).

Nous avons dans un premier temps mis en place les outils méthodologiques de notre recherche, procédé à leurs tests à travers une enquête exploratoire, avant de les développer dans un second temps au cours de l'enquête de terrain proprement dite. Au fur et à mesure du déroulement de ces enquêtes, nous avons amélioré nos contacts avec les différents auditoires (mise en confiance des participants et des interviewés, utilisation d'intermédiaires ayant une proximité culturelle avec les populations concernées, nécessité de prendre des rendez-vous à l'avance, ...).

Dans le cadre de notre travail, il s'agit de comprendre le phénomène de la sous-scolarisation dans la Région du Sahel et les facteurs explicatifs afin d'identifier les stratégies à même de combattre les causes principales.

IV.4 Processus de sélection des personnes à interroger

4.4.1. Le cadre d'étude

Le champ d'étude (la région du Sahel) est une des treize régions administratives que compte le Burkina Faso. Elle a été créée par la Loi n°13-2001/AN du 2 juillet 2001 portant organisation de l'administration du territoire au Burkina Faso, avec Dori comme chef-lieu.

Située au Nord du Burkina Faso, elle couvre une superficie de 36 142 km². Elle est limitée au nord par le Mali et le Niger, à l'ouest par le Mali et la Région du Nord, au sud par la région du Centre-Nord et à l'est par celle du Gourma.

Figure de la région du Sahel au Nord du Burkina Faso



Source : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Sahel_\(Burkina_Faso\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Sahel_(Burkina_Faso)) téléchargé le 23 novembre 2009

La Région compte :

- quatre (04) provinces : la province de l'Oudalan (chef-lieu Gorom-Gorom), celle du Séno (Chef-lieu Dori), celle du Soum (Djibo) et celle du Yagha (Sebba) ;
- vingt-cinq (25) départements ;
- quatre (4) communes urbaines,
- vingt-une (21) communes rurales.

Le dernier recensement général de la population et de l'habitation (RGPH 2006) relevait que la région du Sahel comptait 970.000 habitants environ. Celle-ci est composée par une multitude d'ethnies, dont les principales sont les foubé (44%), les foulcé (10,6%), les songhaï (10,3%), les gourmantché (10,1%), les mossi (10,1%) et les touareg (7,1%).

L'étude porte sur la Région du Sahel qui comptait 599 écoles primaires au cours de l'année scolaire 2008-2009.

Une Direction Régionale coordonne l'action éducative dans les quatre provinces où sont installées les quatre (4) Directions Provinciales de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation et vingt-trois (23) circonscriptions d'éducation de base.

Le tableau ci-après présente la répartition des écoles de la Région qui constitue notre zone d'enquête, selon les différentes zones (zone urbaine et zone rurale). Ces écoles se répartissent dans les quatre (4) provinces ainsi qu'il suit :

Tableau 21 : Répartition des écoles par province de la Région du Sahel en 2008-2009

Provinces	Ecoles situées en zone urbaine	Ecoles situées en zone rurale	Total
Oudalan	9	119	128
Séno	17	121	138
Soum	21	175	196
Yagha	3	134	137
Total	50	549	599

Source : Burkina Faso, MEBA, Annuaire statistique de l'éducation de base de 2008-2009

Le nombre d'écoles par province oscille entre 128 pour la province de l'Oudalan et 196 pour la province du Soum.

Il faut noter que ces écoles sont situées dans des entités administratives, des villages ou des secteurs (pour ce qui concerne les chefs-lieux de communes).

4.4.2. L'échantillonnage et les critères de choix de l'échantillon

Dans le contexte d'une démarche qualitative, les personnes composant l'échantillon sont généralement choisies intentionnellement en fonction de leurs caractéristiques (Mongeau, 2008). Il s'agit là d'un échantillon non aléatoire : les personnes sont délibérément choisies pour leur représentativité par rapport à l'objet de la recherche.

En matière de recherche qualitative, il existe une certaine flexibilité quant à la taille de l'échantillon. Certains auteurs proposent des échantillons réduits tandis que d'autres sont pour des quotas significatifs quand la technique de l'entretien est utilisée. D. Ruquoy confirme ce point de vue: dans les études qualitatives, *«on interroge un nombre limité de personnes. La question de la représentativité au sens statistique du terme ne se pose donc pas. Le critère qui détermine la valeur de l'échantillon devient son adéquation avec les objectifs de recherche en prenant comme principe de diversifier les personnes interrogées et en vérifiant qu'aucune situation importante n'a été oublié. Dans cette optique, les individus ne sont pas choisis en fonction de l'importance numérique de la catégorie qu'ils représentent mais plutôt en raison de leur critère exemplaire»* (D. Ruquoy cité par Luc Albarello, 2007, p75).

Pierre Mongeau, lui, poursuit par ces propos : *« L'échantillon d'une recherche poursuivant des objectifs de nature plus qualitative peut être relativement petit, car l'objectif n'est pas de rendre compte d'une population, mais de recueillir de l'information pertinente pour mieux comprendre un phénomène. Il ne s'agit pas de refléter fidèlement la répartition de caractéristiques d'une population, mais de proposer une compréhension d'un phénomène à partir de perceptions existantes dans la population »* (Mongeau, 2008, p93-94).

L'échantillon est jugé acceptable lorsque le nombre de personnes à rencontrer ou de documents à considérer est soumis aux principes de la saturation théorique.

Le chercheur se demandera dans quelle mesure, l'analyse d'un entretien supplémentaire représente un apport significatif d'informations et de connaissance.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons réalisé trente-cinq entretiens collectifs et individuels. Ainsi, dans toute la Région, les acteurs locaux de dix-neuf écoles, correspondant à dix-neuf villages ou secteurs, ont été retenus pour des *focus group*. Cinq groupes de discussion (*focus group*) ont été réalisés dans les cinq écoles retenues dans chacune des provinces que compte la région du Sahel, à l'exception de la province du Soum, où n'ont été réalisés que quatre *focus group*.

Seize (16) entretiens individuels ont par ailleurs été réalisés avec d'autres acteurs ayant une bonne connaissance du système éducatif. Ces acteurs se retrouvent aussi bien au niveau central qu'au niveau déconcentré.

L'échantillon retenu apparaît dans le tableau ci-après :

Tableau 22 : Récapitulatif des *focus group* et des entretiens individuels réalisés

	Niveau central	Province de l'Oudalan	Province du Séno	Province du Soum	Province du Yagha	Total
<i>Focus Group</i>	0	5	5	4	5	20
Entretiens individuels	1	4	4	3	4	16
Total	1	9	9	8	9	35

Source : Notre enquête de mars à mai 2010

4.4.3 Les personnes ciblées

Pour ce qui concerne les *focus group*, onze (11) participants ont constitué le groupe de discussion dans chacune des écoles retenues. Le groupe est formé de parents d'élèves (3), de mères éducatrices (3), du président du conseil villageois de développement, d'un conseiller municipal et de trois (3) membres de la société).

Quant aux personnes qui ont été concernées par les entretiens individuels, elles étaient les suivantes:

- ✓ la Directrice Générale de l'Enseignement de Base (DGEB) du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA) ;

- ✓ le Directeur Régional de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation du Sahel;
- ✓ trois (3) Directeurs Provinciaux de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation de la Région;
- ✓ le responsable de l'Association Noode Notto;
- ✓ deux (2) maires de communes;
- ✓ quatre (4) directeurs d'école ;
- ✓ quatre (4) maîtres coraniques.

Ces personnes ciblées sont :

- ✓ des responsables de structures intervenant dans le cadre du développement de l'enseignement primaire (institutions publiques, leaders d'opinion, acteurs sociaux, partenaires locaux de l'éducation),
- ✓ des parents, à travers ou en dehors des cadres associatifs (associations des parents d'élèves, associations des mères éducatrices, autres membres de la société) ;
- ✓ des personnalités politiques (maires de communes, conseillers municipaux).

Ces personnes ont été susceptibles de nous apporter un éventail d'informations pouvant nous éclairer sur le phénomène de la sous-scolarisation dans la Région du Sahel et de donner leurs opinions sur les stratégies mises en œuvre.

Au total, deux cent vingt-cinq (225) personnes ont été ciblées pour participer aux entretiens.

Tableau 23 : Personnes ciblées pour participer aux entretiens collectifs et individuels

	Niveau central	Province de l'Oudalan	Province du Séno	Province du Soum	Province du Yagha	Total
Personnes à interviewer						
Personnes de ressources	1	2	2	1	2	8
Directeurs d'école	0	1	1	1	1	4
Maîtres coraniques	0	1	1	1	1	4
Sous-total	1	4	4	3	4	16
Participants aux focus group						
Pères (3 par localité)	0	15	15	12	15	57
Mères (3 par localité)	0	15	15	12	15	57
Conseillers municipaux	0	5	5	4	5	19
Présidents de comités villageois de développement	0	5	5	4	5	19
Autres membres de la société	0	15	15	12	15	57
Sous-total	0	55	55	44	55	209
Total général	1	59	59	47	59	225

Source : Notre enquête de mars à mai 2010

4.4.3.1 Les responsables des structures

Leur secteur d'intervention se situe au niveau central ou au niveau déconcentré (région, province, commune). De par les activités qu'ils mènent, ces responsables assurent la mise en œuvre et le suivi de la politique du Gouvernement en matière d'enseignement primaire. Ils disposent probablement de données primaires sur le phénomène de la sous-scolarisation au Sahel et ont par ailleurs proposé des mesures correctives réalistes et réalisables. Il s'agit :

- ❖ de la Directrice Générale de l'Enseignement de Base dont les missions de la structure qu'elle coordonne sont entre autres :
 - développer l'accès à l'école primaire et promouvoir les actions répondant à des besoins éducatifs particuliers ;
 - assurer la bonne exécution des programmes et méthodes pédagogiques dans toutes les écoles primaires, publiques et privées, laïques et confessionnelles ;

- promouvoir les expériences concluantes en matière d'innovations pédagogiques ;
 - veiller au renforcement des capacités des acteurs de l'éducation formelle.
- ❖ du Directeur Régional de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation du Sahel dont la mission est la mise en œuvre et la coordination de la politique d'enseignement de base, d'alphabétisation et d'éducation non formelle dans la région. Aussi, est-il chargé de superviser, de coordonner et de contrôler les activités des directions provinciales de l'enseignement de base et de l'alphabétisation. Il assiste en outre les collectivités territoriales dans l'exercice de leurs compétences en matière d'éducation de base formelle et non formelle dans la région ;
- ❖ de Directeurs Provinciaux de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation de la Région, qui ont pour missions la mise en œuvre et la coordination de la politique d'enseignement de base, d'alphabétisation et d'éducation non formelle dans le ressort territorial de leur province. Ils sont chargés de superviser, de coordonner et de contrôler les activités des circonscriptions d'éducation de base. Ils assistent également les collectivités territoriales dans l'exercice de leurs compétences en matière d'éducation de base formelle et non formelle.

4.4.3.2 Les directeurs d'école

Dans les écoles primaires retenues dans l'échantillon, les directeurs d'école seront sollicités pour des entretiens. Ils forment avec les autres enseignants un groupe social dispensant des enseignements apprentissages aux écoliers.

Ils sont les premiers responsables des établissements d'enseignement et ont des rapports privilégiés avec les acteurs locaux de l'éducation. Eu égard au fait qu'ils vivent pour la plupart, avec les populations, ils sont mieux indiquées pour fournir des informations sur leurs collègues enseignants, sur les parents d'élèves, et principalement sur le phénomène de sous-scolarisation. De même, ils ont servi de courroie de transmission auprès des acteurs locaux de l'éducation en vue de la constitution des groupes de discussion.

De plus, du fait de leur proximité avec les populations, ils ont une bonne connaissance du phénomène de la sous-scolarisation qu'ils ont partagé avec nous. Ils ont été également à l'origine de mesures de remédiations du phénomène.

4.4.3.3 Les acteurs locaux de l'éducation au niveau des villages

Il s'agit des parents, des mères d'élèves, des présidents de conseils villageois de développement et des autres membres de la société. Ces personnes se regroupent généralement au sein d'organisations associatives que sont les associations de parents d'élèves (APE), les associations de mères éducatrices (AME) et les conseils villageois de développement (CVD).

❖ **Les associations des parents d'élèves**

Implantées dans toutes les écoles primaires du pays, les associations de parents d'élèves sont chargées :

- de rechercher les voies et moyens pour la prise en charge à terme du fonctionnement des écoles,
- d'informer les parents d'élèves sur la vie, les activités et l'organisation au sein des structures éducatives, de favoriser et de faciliter les échanges entre associations,
- d'éduquer, de former les parents à une participation consciente et responsable à la gestion des structures éducatives.

❖ **Les associations des mères éducatrices**

En ce qui concerne les AME, elles ont pour rôle de permettre aux mères d'élèves de conjuguer leurs efforts au sein d'un cadre organisationnel qui garantisse leur pleine participation à l'éducation, l'instruction et la formation de leurs enfants, notamment des jeunes filles.

❖ Les conseils villageois de développement

Le **conseil villageois de développement** (CVD) est la structure chargée de l'animation et de la mise en œuvre du développement local au niveau du village. A ce titre, il est chargé :

- de la mobilisation des ressources humaines et financières, la recherche de solutions aux problèmes fonciers et de gestion de l'espace villageois, la mise en place de mécanisme de participation de toutes les couches de la population au développement local ;
- de l'élaboration de programmes annuels d'investissement du village, de la création de conditions de gestion, d'entretien et de valorisation des infrastructures et des ressources naturelles et de la préservation de la paix sociale.

Les membres de ces associations sont directement concernés par la question de la scolarisation de leurs enfants. Ils sont mieux placés que quiconque pour nous donner leur opinion sur la question et faciliter notre compréhension du phénomène étudié.

4.4.3.4 Les personnalités politiques

Ces personnalités politiques sont des maires de communes et des conseillers municipaux des localités concernées. Ces personnalités sont élues au suffrage universel direct et défendent les intérêts économiques et sociaux des populations qu'elles représentent. Elles sont également mieux placées que quiconque pour connaître les problèmes de développement socio-économique et culturel de la Région, notamment ceux liés à l'éducation et à la formation.

4.4.3.5 Les maîtres coraniques

S'il est bon d'interroger des acteurs se dévouant à la question de la scolarisation des enfants, il est aussi utile de s'intéresser à une autre catégorie de la population qui réclame généralement leur scolarisation. Il s'agit des maîtres coraniques. Très influents dans les zones fortement islamisées, ils tiennent des foyers coraniques où est enseigné le Coran à des enfants et jeunes. Nous pensons

qu'il est important de s'entretenir avec eux pour percevoir leurs opinions et leurs attentes.

Les personnes à interviewer ayant été choisies, il importe maintenant de disposer d'outils adéquats pour la collecte des diverses données pour mener à bonne fin notre recherche.

IV.5- Les outils de collecte des données

Pour démontrer la validité de notre hypothèse principale de travail, nous l'avons exposée à l'analyse de trois corpus différents. Elle l'a été d'une part, au travers de la littérature traitant des questions de sous-scolarisation et de stratégies éducatives, et d'autre part au travers de *focus group* (entretiens collectifs) ainsi que d'entretiens individuels semi-directifs menés auprès d'acteurs de l'éducation que d'autres membres de la société (approuvant ou récusant la scolarisation des enfants).

4.5.1 Les groupes de discussion ou focus group

Pour la tenue des groupes de discussions, des guides d'entretien ont été élaborés pour les différentes composantes de la population cible de l'enquête qui les constituent. Les réponses aux questions posées l'ont été par voie de consensus et engageaient tous les participants au groupe de discussion.

Les informations à rechercher auprès des différentes composantes de la population cible ont été centrées sur les causes de la sous-scolarisation et les stratégies éducatives à même de promouvoir la scolarisation.

Les investigations sont axées sur un certain nombre de variables dont la grande partie est axée sur les causes et les stratégies éducatives.

Il s'agit :

- des caractéristiques des personnes interviewées (renseignements généraux sur l'identité des participants);
- de leur niveau d'instruction ;
- de l'activité principale exercée ;
- de leurs appréciations du niveau de scolarisation atteint dans leur localité ;

- des causes explicatives de la sous-scolarisation ;
- des dispositifs mis en place pour remédier à la sous-scolarisation;
- des stratégies développées pour promouvoir l'enseignement primaire dans les localités;
- des dispositifs mis en place pour attirer davantage d'élèves ;
- de leurs appréciations de l'efficacité des stratégies mises en œuvre ;
- des dispositifs à mettre en place pour une scolarisation de tous les enfants ;
- des dispositifs à mettre en place pour assurer le maintien des enfants dans les structures scolaires ;
- des actions à mener avec les autres acteurs de l'éducation (membres de la société, communes, ONG et PTF), pour promouvoir l'enseignement primaire ;
- des initiatives à mener pour que les écoliers puissent poursuivre leurs études.

4.5.2 Les entretiens individuels

Ce sont des entretiens semi-directifs en ce sens qu'ils sont « *menés sur base d'un guide d'entretien constitué de différents « thèmes-questions » préalablement élaborés en fonction des hypothèses, (...) et abordés dans un ordre à chaque fois identique afin d'éviter que la place du thème dans l'interview n'influence la qualité des réponses* » (Albarelo, 2007, p9).

Ces entretiens ont été réalisés avec des personnes ressources, des directeurs d'école et des maîtres coraniques.

Les informations collectées ont été à peu près les mêmes : elles portaient sur les causes de la sous-scolarisation et sur les stratégies mises en œuvre ou à mettre en œuvre pour promouvoir l'enseignement primaire.

Cependant, elles sont surtout orientées vers les domaines de compétences des interviewés.

Les investigations sont axées sur des thèmes communs aux interviewés, et d'autres sont liées à leurs domaines de compétences.

Tableau 24 : Thèmes communs pour les entretiens individuels

Thèmes communs	Questions
Causes de sous-scolarisation	- niveau de scolarisation
	- divers facteurs explicatifs
Stratégies éducatives développées	- dispositifs mis en place
	- stratégies de promotion de l'enseignement primaire
	- mesures pour attirer davantage les enfants
Appréciation des stratégies	- stratégies efficaces ou inefficaces
Nouveaux dispositifs	- dispositifs pour une scolarisation de tous les enfants
	- dispositifs pour assurer le maintien des enfants
	- actions à mener avec les autres acteurs de l'éducation
Poursuite des études des écoliers	- initiatives à mener

Avec la Directrice Générale de l'Enseignement de Base, le Directeur Régional et les Directeurs Provinciaux de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation, les thèmes spécifiques développés portaient principalement sur les stratégies éducatives développées par les pouvoirs publics : le plan décennal de développement de l'éducation de base, la carte scolaire, la formation des maîtres, les innovations éducatives, l'obligation et la gratuité scolaires, la distribution gratuite des manuels et de fournitures scolaires, le développement des cantines scolaires, la prise en charge des cotisations des filles inscrites au cours préparatoire première année (CP1).

Quant à ceux développés avec les associations intervenant dans le sous-secteur de l'enseignement de base, ils étaient relatifs aux stratégies spécifiques développées par lesdits partenaires et leur efficacité éventuelle.

Enfin, avec les maîtres coraniques, les thèmes spécifiques portaient sur leurs perceptions de l'école actuelle et leurs attentes ainsi que les projets de vie pour leurs enfants.

IV.6 Les enquêtes de terrain

Malgré le manque de financement, nous avons tenu à réaliser des enquêtes de terrain dans le cadre de notre travail. Celles-ci ont été menées en deux phases.

4.6.1 L'enquête exploratoire

La première phase s'est déroulée du 14 au 18 septembre 2009. Au cours de cette enquête, nous nous sommes rendu sur le terrain, exclusivement dans la province du Séno à Dori, chef-lieu de province et de la Région du Sahel.

Cette phase nous a donné l'occasion :

- de nous entretenir avec certains responsables de l'éducation de base de la Région et de la Province (le Directeur Régional, le Directeur Provincial et un chef de circonscription d'éducation de base) dont les services sont abrités dans la ville de Dori ;
- de constituer et d'animer deux (2) groupes de discussion avec les acteurs locaux des écoles de Djomga et de Selbo ;
- et de nous entretenir avec les directeurs des écoles primaires précitées.

En outre, nous nous sommes fait une idée de l'ampleur du travail d'enquête, des distances à parcourir et des ressources financières à mobiliser pour l'enquête de terrain proprement dite. Nous avons également déterminé les facteurs pouvant permettre le succès de notre travail de recherche et les obstacles éventuels à surmonter.

Somme toute, les informations collectées au cours de cette première phase nous ont permis :

- de préparer avec plus de sérénité, d'efficacité la seconde phase de notre enquête ;
- et de tester les guides d'entretiens collectifs et individuels, notamment le *focus group*.



Photo illustrant le déroulement d'un *focus group* dans la cour de l'école de Djomga, prise le 17 septembre 2009

4.6.2 La deuxième phase

L'enquête de terrain proprement dite s'est déroulée de mars à mai 2010.

Elle a consisté :

- à la constitution et à l'animation des dix-neuf (19) groupes de discussion,
- à l'organisation et à l'animation des seize (16) entretiens individuels avec les directeurs d'école, les maîtres coraniques et les personnes ressources.

De façon spécifique, le travail de terrain a requis une organisation toute particulière

4.6.3 Le déroulement du focus group

4.6.3.1 La taille du groupe

Les groupes de discussion ont été constitués et ont été réalisés dans des écoles où la sous-scolarisation est perceptible.

Dans chaque école, onze (11) acteurs de l'éducation ont participé au *focus group*, à savoir:

- trois (3) parents d'élèves;
- trois (3) mères éducatrices ;
- le responsable du conseil villageois de développement de la localité ;
- trois (3) autres membres de la société;
- un (1) conseiller municipal.

Comme le précise, Kouwonou (1996, p3), « *en dessous de six participants, la dynamique de groupe s'avère peu satisfaisante et au-delà de douze les risques de fractionnement du groupe sont réels. Avec plus de douze participants, des sous-groupes commencent à se former et distraient aussi bien l'attention d'une partie du groupe qu'ils dispersent l'énergie du groupe* ».

Luc Albarello (2007) renchérit en affirmant que « *lorsque le groupe est trop restreint, la dynamique s'engage péniblement et les échanges restent parcellaires et pauvres. Lorsque la taille du groupe est trop élevée, d'autres effets négatifs peuvent également apparaître : des effets de leader (ce sont toujours les mêmes participants qui s'expriment) et, corollairement, des effets de timidité* » (Albarello, 2007, p76-77).

4.6.3.2 Le lieu de la rencontre et la disposition des participants

L'environnement est une composante importante dans la planification et l'organisation d'un groupe. Aussi, le choix du lieu de la rencontre et la disposition des personnes devaient-ils être judicieux !

« *La discussion doit se tenir dans un lieu qui n'est pas connoté c'est-à-dire qui n'est pas marqué positivement ou négativement par rapport aux participants et au sujet d'étude* » (Kouwonou, 1996, p3). Pour Albarello (2007), le principe à appliquer consiste à rechercher la plus grande proximité sociale et culturelle possible. Il suggère que « *les sujets soient réunis dans des endroits qui ne les crispent pas mais qui contribuent à les mettre à l'aise* » (Albarello, 2007, p77).

Aussi, toutes les rencontres, se sont-elles déroulées dans un endroit neutre qui permettait l'expression de toutes les opinions, à savoir l'école. Tous les entretiens ont été réalisés soit dans une salle de classe ou sous un arbre (exemple de l'arbre à palabre) comme cela se pratique en Afrique, notamment en milieu traditionnel.

La disposition des participants a permis aux personnes interrogées de se prêter aux échanges. Les différentes composantes du groupe de discussion (hommes et femmes) ont accepté de se prêter au jeu de l'entretien en exprimant leurs opinions tout au long des *focus group*.

Même si les femmes étaient assises ensemble (en raison de la pratique habituelle dans le milieu), elles se sont exprimées sans réserve sur la thématique de la sous-scolarisation pour laquelle, elles ont été mobilisées à travers l'Association des Mères Educatrices.

Tous les participants ont pu dialoguer librement, sans contraintes, ni craintes et apporter des renseignements utiles.

Des dispositions préalables avaient été prises à cet effet pour les mettre à l'aise (mise en confiance, animateur connu des participants).

4.6.3.3 Le rôle de l'animateur et du modérateur

Avant chaque séance, nous avons déterminé les objectifs, choisi l'animateur du *focus group*. Selon la disponibilité des personnes sur place, l'animateur était soit un agent d'une structure déconcentrée (Direction Provinciale de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation, inspection d'éducation de base) ayant une connaissance parfaite du système éducatif. Non seulement, l'intéressé devait maîtriser la localisation des écoles primaires et la langue du milieu, mais il devait aussi avoir une proximité culturelle avec les populations concernées. Lorsque ces critères n'étaient pas réunis, nous nous attachions les services d'un enseignant connaissant le milieu et étant culturellement proche de la population.

Préalablement aux rencontres, la méthodologie du *focus group* était discutée avec l'animateur, les difficultés éventuelles soulevées et les points d'ombre expliqués.

Nous avons convenu, comme la méthode du *focus group* le recommande, à ce que l'animateur :

- mette en confiance les participants afin de favoriser l'expression de chaque membre du groupe et par conséquent la dynamique du groupe ;
- suive le contenu de la grille d'entrevue sans briser la dynamique du groupe ;
- évite la monopolisation de la parole, la détérioration du climat et l'accroissement du nombre de passifs (Kouwonou, 1996).

Ces préalables étaient nécessaires à la bonne conduite du *focus group*. Ils ont permis aux animateurs de se familiariser avec l'instrument de collecte des données et les questions qui leur semblaient ambiguës, ont été expliquées et reformulées pour lui permettre d'être plus à l'aise au cours des entretiens.

Il en a été de même pour la prévision de sous-questions de façon à bien cerner le sujet, à relancer la discussion en cas de blocage du groupe ou de réponses insatisfaisantes.

En outre, l'autorisation de procéder à des photographies et enregistrements audio a été requise. Ces enregistrements nous ont permis de disposer à l'issue des entretiens des notes détaillées et des précisions que nous n'aurions pu prendre ou mémoriser au cours des entrevues.

Pendant la séance, le but poursuivi par le groupe de discussion, a été expliqué, de même que l'utilité des enregistrements et l'utilisation que nous ferions des résultats.

Après avoir situé la problématique, les questions ouvertes ont été lancées par l'animateur qui a organisé également la prise de parole.

En outre, nous avons joué le rôle de modérateur, guidant le groupe afin de nous assurer du contenu par rapport aux objectifs de notre recherche.

Ainsi, l'animateur et le modérateur se devaient :

- d' « *animer la discussion, à la guider de sorte à éviter notamment les « effets de leader » ou les effets de timidité de certains participants : il s'agit de veiller à ce que les thèmes qui constituent le guide d'interview soient tous bien abordés et ce, dans un ordre séquentiel identique* » (Albarello, 2007, p77).

- d'«insuffler l'énergie qui alimente la “machine à faire parler”» (Blanchet, 1987, p117).

Quel que soit le groupe de discussion, l'entretien a duré entre une heure et une heure trente minutes.

Après la séance, nous avons récapitulé, retranscrit les données collectées en vue d'un traitement nécessaire à leur analyse.

IV.7 Le traitement des données

Les entretiens nous ont permis de collecter des données sur le phénomène de la sous-scolarisation et des stratégies développées pour la combattre.

Ces données ont été ensuite traitées selon un processus en deux (2) principales phases dont la seconde se subdivise en deux (2) sous-étapes.

4.7.1 La retranscription

Tous les entretiens enregistrés ont été intégralement retranscrits, pour être ensuite analysés.

A ce sujet, Trivelain (2003) donne le conseil suivant : *«retranscrire et dépouiller ses entretiens au fur et à mesure de leur réalisation fournit des indications importantes : non seulement, il vous sera possible d'évaluer le temps total qu'il faudra consacrer à chaque entretien (sélection d'une personne, prise de contact, réalisation de l'entretien, retranscription et analyse), mais en plus, vous pourrez ajuster vos questions pour les prochains entretiens. Il est parfois frappant de constater que les réponses récoltées ne correspondent pas aux questions posées, que les formulations des questions n'étaient pas les meilleures, etc. En quelques entretiens, le questionnaire devient plus stable et engendre des réponses plus adéquates, sans pour autant qu'il faille considérer les premiers entretiens comme perdus »* (cité par Albarello, 2007, p72).

A la suite de cette retranscription, et comme la masse de données qualitatives collectées comprenait un grand nombre de données plus ou moins utiles et

présentées de façon plus ou moins ordonnée, il nous a paru nécessaire de procéder à une analyse de contenu.

4.7.2 L'analyse de contenu

L'analyse de contenu est généralement définie comme « *un ensemble de technique de recherche permettant de décrire tout contenu de communications, ayant pour but de les interpréter. Elle repose sur le principe de l'inférence : on part du discours et on en déduit de manière logique des connaissances sur l'émetteur du message ou sur l'environnement* » (Albarelo, 2007, p82).

Cette analyse de contenu nous a permis d'exploiter les informations recueillies à l'aide des *focus group* et des entretiens semi-directifs ou semi-dirigés.

4.7.2.1 La catégorisation

Pour l'analyse des données des trente-cinq (35) entretiens collectifs et individuels, nous avons procédé par catégorisation. La catégorie est « *un élément central dans une analyse de contenu: il s'agit d'une rubrique significative ou une classe qui rassemble les éléments du discours de même nature, du même ordre, ou du même registre. On peut visualiser la technique comme autant de petites boîtes ou de tiroirs dans lesquels le chercheur, après découpage systématique et exhaustif des discours retranscrits (c'est-à-dire le matériau), regroupe tous les éléments qu'il estime être de même nature sur base de critères préalablement définis* » (Albarelo, 2007, p83).

Ces catégories dites *a priori*, sont pour la plupart des informations relatives aux thèmes et sous-thèmes abordés et que nous retrouvons dans les guides d'entretien. Certaines sont contenues dans les « sous-questions » que nous avons prévues sous la forme de questions de relance. Cependant, et comme le précisent Poirier, Clapier et Raybaut (1989), « *il arrive que des informations nouvelles, inattendues, non prévues surgissent ; elles permettent de constituer d'autres catégories a posteriori. Quoi qu'il en soit, les catégories obéissent à des règles d'exclusion mutuelle, de pertinence, d'homogénéité et d'efficacité* » (cité par Albarelo, 2007, p83).

4.7.2.2 L'analyse des contenus

Après avoir procédé à la retranscription des contenus de tous les entretiens, il s'est agi ensuite d'extraire le contenu des discussions, d'en dégager des messages clés qui ont servi de base à l'élaboration des catégories, puis de mettre en évidence la fréquence d'apparition des données dans chacune des catégories et de les hiérarchiser, à établir la priorité des besoins.

Enfin, une grille d'analyse sur la base découlant des variables structurelles et des thèmes ressortis dans les guides d'entretiens, a été constituée.

En somme, tout ce travail d'analyse préalable de contenu a servi de base à la présentation, à la discussion et à l'interprétation proprement dites des résultats.

IV.8 Le contexte de la scolarisation de la Région du Sahel

Nous décrivons le contexte de sous-scolarisation de la région à travers l'identification des interviewés et des participants aux *focus group*, le tableau des effectifs des élèves dans les écoles où les *focus group* ont été réalisés (Annexe 1) et enfin la situation réelle de scolarisation de ladite région.

4.8.1 L'identification des interviewés

Les enquêtés ont été identifiés à partir des caractéristiques ci-après :

- les responsabilités des personnes interviewées ;
- le niveau d'instruction des acteurs locaux ;
- l'activité principale exercée par les acteurs.

4.8.1.1 Les responsabilités des interviewées et des participants au *focus group*

En termes de responsabilités, les personnes interviewées se répartissent selon le tableau ci-après :

Tableau 25 : Responsabilités des personnes interviewées

	Hommes	Femmes	Total
Personnes interviewées			
Directeurs d'école	3	1	4
Maîtres coraniques	4	0	4
Maires ou représentants des maires	2	0	2
Responsables des structures déconcentrées de l'enseignement primaires	4	0	4
Responsable de structure centrale	0	1	1
Responsable d'ONG ou d'Association intervenant dans le sous-secteur de l'enseignement primaire	1	0	1
Sous-total	14	2	16
Participants aux focus group			
Parents d'élèves	57	0	57
Mères éducatrices	0	57	57
Présidents de conseils villageois de développement	19	0	19
Conseillers municipaux	19	0	19
Autres membres de la société	49	8	57
Sous-total	144	65	209
Total général	158	67	225

Source : Notre enquête de mars à mai 2010

Le tableau ci-dessus montre une prédominance des hommes (70,2%). Cette situation est représentative de la place qu'occupent les femmes dans la société burkinabé ; elles sont sous représentées dans les sphères de décision tant dans l'administration publique que dans les milieux urbains et surtout traditionnels.

Par ailleurs, la quasi-totalité des acteurs est issue de la région ciblée (224 sur 225). Seule la Directrice Générale de l'Enseignement de Base est un acteur institutionnel du niveau central. Sa présence dans l'échantillon tient au fait qu'est assuré sous sa coordination, le contrôle de l'exécution des politiques de l'enseignement de base.

4.8.1.2 Le niveau d'instruction des acteurs locaux

Ici, nous nous intéresserons essentiellement aux acteurs locaux ayant participé aux *focus group* qui se sont tenus dans l'enceinte des structures scolaires.

Les acteurs locaux ayant participé aux *focus group* ne savent ni lire, ni écrire à l'exception d'une seule personne.

Il faut par ailleurs relever que tous pratiquent la religion musulmane, eu égard au fait que la région est fortement islamisée.

4.8.1.3 L'activité principale exercée par les acteurs

Il ressort de notre enquête que la totalité des acteurs interviewés mènent principalement une activité agro-pastorale avec une forte propension pour l'élevage.

4.8.2 Effectifs dans les écoles retenues pour les focus group

Les effectifs apparaissent dans le tableau suivant.

Tableau 26 : Effectifs dans les écoles retenues pour les *focus group*

	CP1	CP2	CP1-CP2	CE1	CE2	CE1-CE2	CM1	CM2	CM1-CM2	Total
Province Oudalan										
Nbre de classes	5	0	0	0	0	5	1	0	3	14
Effectif	249	0	0	0	0	120	5	0	55	419
Province Séno										
Nbre de classes	4	3	0	3	3	1	2	1	1	18
Effectif	185	150	0	101	81	34	36	30	15	632
Province Soum										
Nbre de classes	3	1	0	1	1	2	1	1	2	12
Effectif	220	31	0	30	29	93	23	9	79	524
Province Yagha										
Nbre de classes	3	1	0	0	0	5	1	2	3	15
Effectif	90	7	0	0	0	109	7	34	54	311
Région du Sahel										
Nbre de classes	15	5	0	4	4	13	5	4	9	59
Effectif	744	188	0	131	110	356	71	73	203	1886

Source : Notre enquête de mars à mai 2010

Dans les dix-neuf (19) écoles où les *focus group* ont été réalisés, les effectifs sont de 1886 élèves, soit un ratio de 32 élèves par enseignant et par classe. Ce ratio décroît au fur et à mesure que le niveau s'élève : il est de 47 élèves, 28 élèves et 19 élèves, respectivement au cours préparatoire, au cours élémentaire et au cours moyen. Cette hétérogénéité de répartition s'explique par l'importance des abandons observés tout au long du cursus scolaire des enfants. En outre, il convient de relever que les classes de CP1-CP2, CE1-CE2 et CM1-CM2 sont des classes multigrades.

4.8.3 Les ressources disponibles

Il s'agit du personnel enseignant chargé de dispenser les enseignements, des infrastructures scolaires disponibles et du matériel pédagogique. Ces ressources sont récapitulées dans le tableau ci-après.

Tableau 27 : Situation des ressources disponibles

	Personnel enseignant		Infrastructures				Matériel pédagogique		
	Instituteur Certifié	Instituteur Adjoint Certifié	classe sous pailote	latrines	point d'eau	cantines	places assises	manuel lecture	manuel calcul
Province Oudalan	35,7%	64,3%	14,3%	80,0%	60,0%	100,0%	106,0%	93,6%	111,8%
Province Séno	72,2%	27,8%	33,3%	60,0%	60,0%	100,0%	70,3%	86,1%	88,9%
Province Soum	81,3%	27,8%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	87,6%	100,0%	96,3%
Province Yagha	81,3%	18,8%	26,7%	60,0%	0,0%	100,0%	131,5%	99,4%	118,2%
Région du Sahel	61,7%	38,3%	20,3%	73,7%	31,6%	100,0%	93,1%	93,8%	101,7%

Source : Notre enquête de mars à mai 2010

Au regard du tableau ci-dessus, le personnel enseignant est qualifié : tous les enseignants sont titulaires d'un diplôme professionnel à savoir le Certificat d'Aptitude Pédagogique (61,7%), le Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique ou le Diplôme de Fin d'Etudes dans les Ecoles Nationales des Enseignants du Primaire (38,3%) ;

En ce qui concerne les infrastructures scolaires, 20,3% des salles de classe sont sous pailotes.

Il faut relever qu'une salle de classe de l'école de Guendé est même abritée sous un arbre.

En outre, si toutes les écoles disposent d'une cantine fonctionnelle, seules 73,7% d'entre elles disposent de latrines et 31,6% d'un point d'eau.

Quant au matériel pédagogique, il est disponible en ce qui concerne les manuels fondamentaux de calcul ; on note un léger déficit en lecture : 6% des élèves n'en disposent pas. Les places assises sont par contre insuffisantes (une proportion de 93,1% des élèves disposent d'une place assise).

4.8.4 La situation de l'enseignement primaire

Pour ce qui concerne la situation de l'enseignement primaire, les différents acteurs de l'éducation donnent leur estimation.

Selon les interviewés, même si le niveau de scolarisation évolue d'année en année, la scolarisation des enfants au Sahel est insatisfaisante, eu égard au fait que

les indicateurs de l'éducation se situent en dessous de la moyenne nationale. En effet, il ressort de l'analyse des données collectées que 90% des acteurs interviewés estiment que le taux brut de scolarisation dans l'enseignement primaire est inférieur à 50%. Dans certaines localités, il se situerait même à moins de 15%. Selon eux, la région du Sahel occupe depuis belle lurette la queue du peloton avec le plus faible taux brut de scolarisation du pays. A titre d'illustration, un responsable d'association tient les propos ci-après : *«Le taux de scolarisation au Sahel était de 43%. En 2009, il est même en baisse : il doit tourner autour de 39% ; quand on consulte les statistiques, on sent une baisse. Il est encore même plus bas lorsque l'on tient compte de certaines spécificités. Lorsque l'on quitte le niveau régional pour aller au niveau provincial, le niveau communal et villageois, il est très faible »*¹⁴.

Seule une infime minorité (10) situe la proportion des enfants scolarisés entre 50 et 90%.

En réalité, la situation de la scolarisation dans la région du Sahel s'établit comme suit :

A la rentrée scolaire 2009-2010, sur une population de 35 483 enfants ayant l'âge légal d'admission au CP1, 25 159 y étaient inscrits, soit un taux brut d'admission de 70,9% avec des disparités entre les 4 provinces (63,6% à l'Oudalan, 57,2% au Séno, 84,7% au Soum et 72,5% au Yagha). Sur le plan de la couverture de l'enseignement primaire, on a enregistré un taux net de scolarisation de 37,5%. Le plus faible taux net est enregistré dans la province du Séno (33,2 %) et le plus élevé dans celle du Soum (43,3%). La proportion des enfants achevant le cycle primaire n'est que de 23,2% avec 23,7% à l'Oudalan, 19,1% au Séno, 25,9% au Soum et 23,6% au Yagha (Statistiques de l'éducation de base, 2009-2010).

Des inégalités de scolarisation sont également observées entre garçons et filles que ce soit au niveau régional que provincial. Sur le plan de la couverture de l'enseignement primaire (taux net de scolarisation), les écarts en faveur des garçons sont respectivement de 2 points de pourcentage au niveau régional, de 2,8 points dans la province de l'Oudalan, de 0,8 point au Séno, de 3,1 points au Soum et de à 0,3 point au Yagha. Ces inégalités sont plus prononcées au Soum et dans l'Oudalan et réduites au Séno et au Yagha.

¹⁴ Extrait de l'entretien avec le Responsable de l'Association Nodde Nooto le 15 mars 2010

CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE

Afin de faciliter la lecture et la compréhension de notre étude, nous avons dans cette deuxième partie, élucidé notre cadre conceptuel à travers le concept de sous-scolarisation qui renvoient à plusieurs indicateurs (accès, couverture ou participation efficacité interne, ...

Dans le même ordre, nous avons précisé notre acception du concept d'inégalités des chances devant l'enseignement, et du concept d'habitus communautaire qui permettent d'analyser la faible scolarisation des enfants. Le concept de stratégie éducative a enfin été développé et a permis de comprendre que le développement de tout système éducatif dépend en des stratégies éducatives définies et mises en œuvre.

Enfin, nous avons décliné la démarche méthodologique que nous avons suivie pour la collecte et l'analyse des données. Cette démarche s'est appuyée sur un certain nombre d'outils que sont la recherche documentaire, les entretiens individuels et collectifs.

A partir de cette démarche, nous sommes parvenus à des résultats que nous présenterons dans les parties suivantes.

TROISIEME PARTIE : LE PHENOMENE DE SOUS-
SCOLARISATION DANS LA REGION DU SAHEL

Cette troisième partie de notre étude consiste en une présentation et en une analyse des données relatives au phénomène de sous-scolarisation dans la Région du Sahel au Burkina Faso. Nous les avons recueillies aussi bien par notre recherche littéraire que par celle sur le terrain. Elle est constituée de trois chapitres.

Dans le chapitre V, centré sur les causes de la sous-scolarisation selon les acteurs, nous décrivons les facteurs qui sous-tendent ce phénomène suivant les différents acteurs de l'éducation. Y sont rapportés les propos d'acteurs institutionnels, de directeurs d'école, de responsables de collectivités locales, de représentants d'organisations non gouvernementales et d'associations, de maîtres coraniques, de parents d'élèves, de mères éducatrices, de conseillers villageois ainsi que de présidents de conseils villageois de développement. Chaque acteur décrit le phénomène de sous-scolarisation tel qu'il le vit dans la région du Sahel. Ces acteurs évoquent tantôt des causes externes à l'école, tantôt des causes qui lui sont internes.

Dans le chapitre VI, nous faisons la synthèse des causes majeures de la sous-scolarisation dans la région. Ces causes ont été catégorisées en déterminants dits politiques et institutionnels, en causes économiques, en facteurs socioculturels, en causes imputables au système éducatif et en facteurs considérés comme marginaux.

Enfin, le chapitre VII va sérier les facteurs les plus agissants de la sous-scolarisation, les facteurs secondaires et marginaux, car selon les acteurs, les causes de sous-scolarisation n'ont pas la même importance. Nous effectuerons notre classement sur la base de critères pré-établis comme le lien du facteur avec la culture de la région, la fréquence d'apparition des réponses des personnes interviewées et des participants aux *focus group*.

Notre analyse s'appuie sur les informations recueillies ainsi que sur les données statistiques et secondaires résultant d'autres travaux.

CHAPITRE V : LES CAUSES DE LA SOUS-SCOLARISATION **SELON LES ACTEURS**

Les raisons invoquées pour expliquer cette faiblesse de la scolarisation sont multiples et varient d'un acteur à un autre. Nous analyserons tour à tour les déterminants de la sous-scolarisation selon les acteurs institutionnels, les directeurs d'école, les maires, les ONG et associations, les maîtres coraniques ainsi que les acteurs locaux.

V.1 Les multiples déterminants de la sous-scolarisation selon les acteurs

institutionnels

Nous considérons comme acteurs institutionnels, les acteurs qui sont nommés par l'Etat ou qui travaillent sous la tutelle de l'administration publique. Dans le cadre de notre recherche, les personnes que nous avons interviewées sont la Directrice Générale de l'Enseignement de Base, le Directeur Régional de l'enseignement de base et de l'alphabétisation du Sahel, les Directeurs Provinciaux de l'enseignement de base et de l'alphabétisation de l'Oudalan, du Soum et du Yagha.

L'analyse des données recueillies montre que de multiples raisons expliquent le phénomène de sous-scolarisation dans la Région du Sahel. Elles sont évoquées aussi bien par les responsables des structures centrales que par ceux des structures déconcentrées. Nous distinguons entre autres le phénomène des mariages forcés, précoces et de la forte islamisation de la population ; le déficit d'offre scolaire ; le refus de scolarisation des enfants ; le mode de vie nomade de la population ; l'inadaptation de l'école aux réalités de la région ; le faible niveau d'implication des enseignants et leur absentéisme.

5.1.1 Le phénomène des mariages forcés, précoces et la forte

islamisation de la population

La scolarisation des enfants est freinée par les mariages forcés, précoces et la forte islamisation de la population. Des interviewés confirment cette assertion. Selon, le Directeur Provincial de l'enseignement de base et de l'alphabétisation du Soum,

de nombreux enfants, notamment de filles, ne vont pas l'école, à cause de cela : *«très tôt, les enfants sont donnés en mariage. Même celles qui sont à l'école, le plus souvent lorsque vous questionnez, vous trouverez que certaines filles, bien qu'étant à l'école, sont données en mariage. Donc, il nous arrive quelques fois d'interpeller certains parents par rapport à l'enlèvement de certains enfants pour envoyer chez leur mari. La police intervient quelques fois pour obliger certains parents ; des fois aussi, il y en a qu'on interpelle au niveau de l'action sociale pour résoudre le problème »*¹⁵.

De même la forte islamisation de la population est un déterminant non moins important. Cette situation est relevée par des acteurs institutionnels du niveau central et du niveau déconcentré, qui relèvent l'influence négative de certains marabouts : *«certains sont influencés par des marabouts. S'ils ont une certaine foi islamique, ils sont influencés par un marabout qui souvent leur dit que celui qui envoie son enfant à l'école, l'a envoyé en enfer, dans le feu»*¹⁶. Ils notent qu'*«au plan des aspects socioculturels, ... la zone est fortement islamisée. En tant que tel et par rapport à la religion, les parents d'élèves se soucient beaucoup plus de l'éducation religieuse en les envoyant dans les écoles franco-arabes ou médersa pour qu'ils apprennent l'instruction religieuse. Et cela se fait en défaveur de la scolarisation proprement dite»*¹⁷.

Ces propos sont corroborés par le premier responsable de l'enseignement de base dans la région du Sahel : *«c'est aussi une zone bien islamisée ; ce qui fait aussi que certaines pesanteurs culturelles, religieuses jouent aussi sur la scolarisation au Sahel. Nous avons des centaines et des centaines de foyers coraniques, ce qui est un frein à la promotion de l'éducation au niveau du Sahel, car ils ne sont pas bien encadrés et suivis ; ça conduit irrémédiablement aux autres facteurs qui sont le mariage forcé, l'enlèvement des jeunes filles, des élèves. Cela fait qu'on n'a vraiment pas mal de problèmes, surtout de scolarisation, et en majorité des filles »*¹⁸.

¹⁵ Extrait de l'entretien du 26 avril 2010 avec le Directeur Provincial de l'enseignement de base et de l'alphabétisation du Soum

¹⁶ Extrait de l'entretien réalisé avec le Directeur de l'école de Sô, le 27 avril 2010

¹⁷ Extrait de l'entretien du 7 mai 2010 avec la Directrice Générale de l'enseignement de base

¹⁸ Extrait de l'entretien du 11 mars 2010 avec le Directeur Régional de l'enseignement de base et de l'alphabétisation du Sahel

De notre point de vue, les variables culturelles, notamment la religion, sont très discriminantes dans cette région, surtout en milieu rural, comme le souligne Kobiané qui renchérit en ces termes : « *compte tenu du faible niveau d'urbanisation du pays, le facteur culturel continuera à peser encore longtemps dans les inégalités de scolarisation* » (2002, p.17)

Au-delà du phénomène des mariages forcés et précoces ainsi que de la forte islamisation, une forte réticence à la scolarisation est perceptible. Elle est même assimilable à un refus de scolarisation.

5.1.2 Le refus de scolarisation des enfants

L'analyse de nos interviews montre un refus de scolarisation de certains parents comme l'explique un des responsables de l'enseignement de base : « *De façon générale, il faut reconnaître que tout le monde n'a pas adhéré à la scolarisation des enfants. C'est vrai qu'avec toutes les campagnes de sensibilisation, conscientisation qui se font actuellement, la gratuité et autres, en tout cas, cette situation s'améliore mais, il y a encore de très grandes réticences. Parfois, ce n'est même pas la volonté des parents parce qu'ils sont obligés de partir* »¹⁹.

La forte réticence à la scolarisation des enfants provient d'une mauvaise perception de l'école formelle. En effet, certains parents « *pensent que l'école n'est pas la source du développement... Ils trouvent que l'école les empêche et empêche leurs enfants de les aider effectivement à travailler à la maison. Pour eux, il aurait fallu que l'enfant apprenne les versets coraniques que d'aller à l'école. Nous avons ces différentes conceptions jusqu'à présent* »²⁰. D'autres « *n'ont pas encore saisi l'importance de l'école, n'ont pas encore compris que l'école est facteur de développement, si bien que les enfants sont toujours derrière les troupeaux, ou ils sont tout simplement à la maison* »²¹. En outre, lorsqu'il y a acceptation, celle-ci est variable selon le milieu, comme l'affirme Maxime Compaoré (1995). Le milieu chrétien serait le plus ouvert en raison du fait que les missionnaires ont très tôt intéressé leurs fidèles à l'école. La religion chrétienne a donc contribué à

¹⁹ Extrait de l'entretien du 18 mars 2010 avec le Directeur Provincial de l'enseignement de base et de l'alphabétisation de l'Oudalan

²⁰ Extrait de l'entretien du 21 mars 2010 avec le Directeur Provincial de l'enseignement de base et de l'alphabétisation du Yagha

²¹ Extrait de l'entretien du 26 avril 2010 avec le Directeur Provincial de l'enseignement de base et de l'alphabétisation du Soum

l'acceptation de l'école par les parents chrétiens. Par contre, certaines familles musulmanes ont longtemps été méfiantes, « *car l'école avait été assimilée à la religion chrétienne. La présence des missionnaires dans l'enseignement avait en effet fini par persuader certaines populations que l'école s'apparentait à la religion chrétienne. Le poids des écoles catholiques dans le système scolaire favorisait cette vision, si bien que beaucoup de parents musulmans refusaient d'y envoyer leurs enfants de peur de les voir condamnés à embrasser la foi chrétienne* » (Compaoré, 1995, p216). Pour ce qui concerne le milieu traditionnel, la méfiance a fini par faire place à une acceptation contrôlée. Mais au-delà du refus de scolarisation, existe un déficit d'offre scolaire.

5.1.3 Le déficit d'offre scolaire

La Région du Sahel connaît de sérieux problèmes de couverture en infrastructures scolaires. La quasi-totalité des acteurs institutionnels évoquent d'ailleurs les capacités d'accueil réduites de l'enseignement primaire. Ils trouvent d'abord que « *...actuellement, beaucoup de villages sont sans école, sans infrastructure scolaire et les villages du Sahel sont éloignés les uns des autres ; ça fait que nous avons un problème de couverture en infrastructure scolaire... On n'a pas moins de 500 à 600 classes sous pailotes* »²². Ensuite, non comptant de ce déficit, de nombreux bâtiments scolaires existants sont défectueux et précaires : « *nous ne pouvons pas aussi ne pas parler des problèmes d'infrastructures. Les infrastructures restent insuffisantes au niveau de notre province. Il y a de nombreuses classes sous pailotes (à la rentrée, nous les avons évalué à 138 classes sous pailotes). Il y a beaucoup de logements de fortune, certains enseignants sont logés sous les huttes. Même si on veut scolariser tout le monde, et il n'y a pas d'infrastructures, ça pose problème* ».²³ Un autre responsable provincial renchérit : « *nous avons 173 classes sous pailotes à l'heure où je parle, soit 47 écoles entièrement sous pailotes. Nous avons ce problème d'infrastructures. Il faut*

²² Extrait de l'entretien du 11 mars 2010 avec le Directeur Régional de l'enseignement de base et de l'alphabétisation du Sahel

²³ Extrait de l'entretien du 26 avril 2010 avec le Directeur Provincial de l'enseignement de base et de l'alphabétisation du Soum

*dire que façon générale, que si on n'ouvrait pas ses écoles sous paillotes, on allait être véritablement à la traîne du développement».*²⁴

Nous pensons que le déficit d'offre éducative est réel. En effet, au titre de l'année scolaire 2009-2010, la région comptait 635 écoles avec 2098 salles de classe fonctionnelles pour une population scolarisable de 191581 enfants. Ainsi, sur la base d'un ratio de 54 élèves par salle de classe, le déficit d'offre éducative est de 1450 salles de classe en 2009-2010. Les capacités d'accueil limitées ne sont que la partie visible de l'iceberg.

5.1.4 Le mode de vie nomade de la population

Les phénomènes de migration et de nomadisme qui sévissent dans la région, ont également un impact négatif sur la scolarisation des enfants. Le Directeur Régional de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation du Sahel déplore la situation : *«Nous sommes dans une zone à majorité pastorale et où le problème d'eau se pose ainsi que celui du pâturage. Or, l'élevage est le poumon économique du Sahel. Donc, il faut comprendre que les parents vont à la recherche du pâturage et de l'eau, ce qui fait qu'ils sont en perpétuel déplacement avec toute la famille. C'est ce qui fait qu'on ne peut pas avoir tous les enfants. C'est aussi une zone bien islamisée ; ce qui fait aussi que certaines pesanteurs culturelles, religieuses jouent aussi sur la scolarisation au Sahel»*²⁵. Cette assertion est confirmée par les propos du Directeur Provincial de l'enseignement de base et de l'alphabétisation du Soum : *«il y a aussi le déplacement des populations, ce que l'on appelle le nomadisme de certains parents, tout simplement parce qu'il y a manque d'eau, manque de pâturage à certains moments de l'année. Que faire ? Ils amènent leurs enfants vers les pâturages. Les enseignants me parlent de cela. Face à un tel phénomène, qu'est-ce qu'on peut faire ? Si le parent peut laisser ses enfants avec les autres frères qui sont restés au village, tant mieux ! Mais si ce n'est pas possible, vraiment, je n'ai pas de solution ; il y a ce nomadisme qui pose problème»*²⁶.

Les déplacements saisonniers des populations poussent les enfants à abandonner les cours pour suivre leurs parents qui n'ont pas les moyens de les

²⁴ Extrait de l'entretien du 21 mars 2010 avec le Directeur Provincial de l'enseignement de base et de l'alphabétisation du Yagha

²⁵ Extrait de l'entretien du 11 mars 2010

²⁶ Extrait de l'entretien du 26 avril 2010

laisser (ou qui ne veulent pas les laisser) à l'école. Dans les nouveaux sites d'installation, ils ne trouvent pas le plus souvent des écoles d'accueil pour leurs enfants.

Même si le nomadisme est à l'origine dans une certaine mesure de la faiblesse de la scolarisation, d'autres raisons l'expliqueraient également comme l'inadaptation de l'école aux réalités du milieu.

5.1.5 L'inadaptation de l'école aux réalités de la région

Elle a été évoquée par certains acteurs institutionnels qui admettent que le contenu de l'enseignement est peu intégré à la réalité sociale et culturelle du milieu rural dans lequel vit la majorité des élèves : *«les rencontres nous permettent de nous rendre compte que certains parents ne sont pas satisfaits car l'école ne répond pas à leurs besoins. C'est dire que quand l'enfant est scolarisé, à la sortie, il ne veut même plus sentir ce que eux, ils font ; ça veut dire qu'il fuit les activités locales (aller abreuver les animaux, travailler dans les champs, ...). Il y a donc un problème d'adaptation de l'école aux réalités, aux besoins des localités»*²⁷. La liaison entre l'éducation et la production est toujours trop faible, voire inexistante, l'accent étant surtout mis sur les disciplines littéraires. Selon le *Rapport sur le développement humain durable Burkina Faso* (PNUD, 1998), l'enseignement du français occupe à elle-seule 54% du temps scolaire, l'enseignement des sciences est superficiel et n'occupe qu'une à deux heures par semaine les premières années, pour atteindre deux heures et demie en fin de cycle primaire.

Ainsi donc, les curricula actuels du système éducatif ne facilitent pas l'insertion socioprofessionnelle des sortants de l'école, surtout en milieu rural. De ce fait, ils sont peu attractifs pour certains parents d'élèves, hésitants à scolariser leurs enfants.

5.1.6 L'absentéisme des enseignants et l'insuffisante implication des enseignants au phénomène de sous-scolarisation

Dans certaines localités, les enseignants seraient à l'origine de la sous-scolarisation des enfants. Du fait de leur mobilité, ils s'absenteraient involontairement ou volontairement (autorisations d'absence pour aller chercher leur salaire,

²⁷ Extrait de l'entretien du 11 mars 2010

problèmes sociaux, etc.) et sont parfois obligés d'observer de très grands retards. Cet absentéisme et ces défaillances des enseignants qui sont également une source de retards et d'absentéisme des élèves, amènent certains parents à retirer leurs enfants des structures scolaires. Un responsable de structure déconcentrée résume : *«du fait aussi des enseignants qui s'absentent (volontairement ou involontairement), les élèves sont parfois obligés d'observer de très grands retards. Tout cela contribue à occasionner des retards, les enfants perdent les repères et parfois sont obligés d'abandonner»*²⁸. Cette attitude des enseignants serait due au fait qu'ils ont une mauvaise représentation de la Région du Sahel. Y être affecté serait comme une malchance, et une sanction au pire.

Outre, les développements ci-dessus, les enquêtés affirment que les enseignants ne sont pas suffisamment impliqués dans la recherche de solutions au phénomène de sous-scolarisation et d'abandons au niveau des écoles. Ces derniers se comporteraient comme des étrangers et non comme des acteurs de développement, car au-delà de la préparation de la classe, des cours dispensés, de l'évaluation des enseignements, il conviendrait de sensibiliser la population. A titre d'illustration, le Directeur Provincial de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation du Soum relate : *«il faut ajouter l'implication non suffisante des enseignants à ce phénomène de sous-scolarisation, d'abandons au niveau des écoles. Je dis toujours aux enseignants qu'ils ne doivent pas se comporter comme des enseignants venant d'autres régions. Ils doivent se comporter comme des acteurs de développement. Lorsqu'un enseignant se dit que sa tâche consiste seulement à préparer sa classe, à donner les cours, à évaluer et ça s'arrête là, cela n'est pas suffisant... A la fin de l'année dernière, j'ai demandé au niveau du service chargé des statistiques qu'on me fasse la situation des abandons dans notre province... On avait plus de mille (1000) abandons à travers la province»*²⁹. Pour ce responsable, les enseignants doivent être impliqués dans la recherche de solutions relatives aux abandons et de non inscription des enfants dans les structures scolaires.

²⁸ Extrait de l'entretien du 18 mars 2010 avec le Directeur Provincial de l'enseignement de base et de l'alphabétisation de l'Oudalan

²⁹ Extrait de l'entretien du 26 avril 2010

V.2 Le manque de rentabilité de la scolarisation aux conflits entre villageois évoqués par les directeurs d'école

Aux dires des directeurs d'école que nous avons interviewés, plusieurs raisons expliqueraient la sous-scolarisation dans la Région du Sahel : le manque de rentabilité de l'école et les travaux domestiques, les longues distances parcourues par les enfants et les rivalités entre villageois.

5.2.1 Le manque de rentabilité de la scolarisation

*« Ce faible niveau de scolarisation s'explique par le manque de volonté manifeste des parents. Ce manque de volonté tient au manque de rentabilité de l'école. Pour les parents, il n'y a aucun intérêt immédiat à scolariser les enfants »*³⁰, résume un directeur d'école. Un autre renchérit en ses termes : *« ce niveau s'explique par l'ignorance, le refus, les mariages précoces et les travaux domestiques pour lesquels les enfants sont retenus dans les familles »*³¹.

Le manque de rentabilité de l'école cache d'autres raisons, comme les rivalités entre villageois et les longues distances parcourues par les enfants.

5.2.2 Les longues distances parcourues

Les longues distances sont souvent évoquées par les directeurs d'écoles interviewées pour justifier la faible fréquentation des élèves. Selon eux, dans certaines localités, les enfants ne peuvent pas objectivement rejoindre les écoles les plus proches. Aussi, en raison de la distance qui sépare certaines habitations de l'école, certains habitants sont réticents à scolariser leurs enfants, comme le relate un enseignant : *« à Firguindi, ... en raison de la distance qui sépare certaines habitations de l'école, certains habitants sont réticents à scolariser leurs enfants. Le fait que les enfants vont arrivés tardivement à la maison le soir, les dissuade »*³².

³⁰ Extrait de l'entretien du 14 mars 2010 avec le Directeur de Baaga dans la province du Séno

³¹ Extrait de l'entretien du 21 mars 2010 avec le Directeur de Gongongou dans la province du Yagha

³² Entretien du 27 avril 2010 avec le Directeur de l'école de Sô

Le déficit d'infrastructures scolaires contraint bon nombre d'enfants à parcourir de longues distances pour se rendre à l'école ; cet état de fait démotive et peut entraîner de nombreux abandons scolaires.

5.2.3 Les rivalités entre villageois

Même si les conflits entre villageois sont occultés dans certaines réponses des interviewés, quelques-uns trouvent qu'ils sont à l'origine du refus de scolarisation de certains enfants. Le Directeur de l'école de Sô explique : *«je constate que le village est divisé en deux. Il y a un groupe qui accepte amener ses enfants (le groupe dont le délégué fait partie) tandis que l'autre groupe (rival au délégué) est contre la scolarisation des enfants. C'est comme si l'école appartenait au délégué et en conséquence, eux ils ne vont pas envoyer leurs enfants à l'école de leurs rivaux»*. Celui-ci évoque une autre situation qu'il a vécue dans une autre localité (à Koubel-Alpha) : *«Là-bas, ce sont seulement les membres du bureau et leurs proches qui inscrivaient leurs enfants à l'école. Ceux qui ne sont pas proches des membres du bureau, eux, ils n'envoyaient pas leurs enfants. Les membres du bureau sont considérés comme une élite qui dirige le village. C'est comme s'ils faisaient leur loi. Les autres aussi, par représailles, ils n'envoient pas leurs enfants»*.

De tels cas de figure apparaissent malheureusement ça et là et commandent une certaine vigilance des autorités administratives et scolaires, eu égard au fait que l'école est une institution publique mise à la disposition des enfants d'âge scolaire.

V.3 De la méfiance de l'école formelle aux activités pastorales des populations selon l'entendement des maires

Le processus de décentralisation intégrale est en cours au Burkina Faso depuis les élections municipales de 2006. Aussi, avons-nous choisi d'interroger quelques maires de communes pour avoir leur compréhension du phénomène de sous-scolarisation dans la région. Ils ont évoqué quatre principales raisons : la méfiance vis-à-vis de l'école formelle, les ressources limitées de l'administration publique et le manque de débouchés de l'école ainsi que la préférence de scolarisation du garçon.

5.3.1 La méfiance de l'école

Les maires ou leurs représentants évoquent la méfiance de l'école pour expliquer le faible niveau de scolarisation dans la région du Sahel. Selon le maire de Sebba, *«de par leur culture, les peulhs n'aiment pas l'école»* (Entretien du 21 mars 2010). Le premier adjoint au maire de Gorom-Gorom renchérit en ses termes : *«les gens n'aiment pas l'école... Et puis, l'école n'est pas connue ici dans un second temps. Quand l'homme ne connaît pas quelque chose, souvent, il s'en méfie parce qu'il ne voit pas un intérêt immédiat à l'école. Et puis ici, il faut reconnaître que la colonisation qui avait créé les écoles un peu partout, n'a pas fait autant ici. C'est à peine que l'Oudalan est devenu voltaïque que les colons ont plié bagage, n'ayant construit que deux écoles : une en 1955, celle de Gorom-Gorom et une en 1957, celle de Markoye. Celles-ci sont restées sans évolution jusqu'en 1974, année à laquelle la cinquième classe de l'Oudalan fut ouverte. Le retard dans la scolarisation s'explique par cela. Et ensuite, le frein d'aller massivement à l'école est dû à l'islamisation. Les gens comme ils sont musulmans, ils préfèrent envoyer leurs enfants à l'école coranique qu'à l'école occidentale »* (Entretien du 18 mars 2010).

Comme cela a été relevé, la méfiance vis-à-vis de l'institution scolaire est à la base du refus de scolarisation de certains enfants, évoqué plus haut par les acteurs institutionnels.

5.3.2 Les ressources limitées de l'Etat et le manque de débouchés de l'école

Les ressources limitées de l'Etat sont également invoquées pour justifier le phénomène de sous-scolarisation : *«une autre raison, c'est que l'administration n'a pas mis les moyens qu'il faut pour que la fréquentation connaisse une évolution»* (Entretien du 18 mars 2010 avec le premier adjoint au maire de Gorom-Gorom). Au-delà des ressources financières limitées de l'Etat, l'absence de débouchés apparaît comme un justificatif sérieux : *«ce n'est pas qu'aujourd'hui, l'Etat ne met pas les moyens pour que les enfants aillent à l'école. Les enfants eux-mêmes doutent des débouchés de l'école. Ils se demandent si au sortir de l'école, ils auront un emploi rémunérateur »* (Entretien du 18 mars 2010).

Il est indéniable que les ressources financières de l'Etat ne sont pas suffisantes pour impulser un développement quantitatif et qualitatif à l'enseignement primaire. Bien que les ressources financières allouées à l'enseignement primaire s'accroissent en moyenne de 14,66%, elles n'arrivent toujours pas à couvrir les besoins importants en matière d'éducation.

5.3.3 La préférence de scolarisation du garçon

En plus des facteurs sus-évoqués, la préférence de scolarisation est souvent relevée : *«... j'étais le contrôleur provincial des cantines scolaires et j'ai constaté qu'il y avait des écoles où il n'y avait que deux (2) élèves et où lorsque l'effectif atteignait vingt (20), il n'y avait aucune fille... En matière de préférence de scolarisation, le père préfère envoyer un garçon à l'école qu'une fille parce que le travail qu'elle fait à la maison, le garçon n'est pas prêt à faire ça».*

Cette attitude des parents explique sans nul doute les différences de scolarisation des garçons et des filles, observées dans l'enseignement primaire: la proportion de filles d'âge scolaire, ayant accès à l'enseignement primaire en 2009-2010 est de 36,5% contre 38,5% pour les garçons.

V.4 Le déficit d'infrastructures d'accueil, le manque d'intégration sociale des enseignants et la négligence des parents, vus par les associations

L'Association Nodde Nooto fait référence à trois causes majeures. Elle rejoint dans la plupart des cas, les acteurs institutionnels. Elle relève comme eux, le déficit d'infrastructures scolaires : *«aujourd'hui au Sahel, on a plus de 400 écoles sous pailotes. Ces écoles sous pailotes, quand bien même, elles résolvent le problème d'accès, selon le Ministère, on ne doit plus ouvrir des écoles sous pailotes ; c'est dire que d'office, il y a des villages qui sont totalement exclus de cette scolarisation»* (Entretien du 15 mars 2010).

La question de l'intégration sociale des enseignants est ensuite évoquée : *«en ce qui concerne les enseignants, il faut dire qu'aujourd'hui, on constate des insuffisances dans l'intégration des enseignants dans la société... On constate qu'il y a beaucoup d'absentéisme de la part des enseignants, ce qui démotive les enfants et même les parents. Les parents s'attendent à de bons résultats scolaires et s'ils*

n'en voient pas, ils ne seront plus engagés, motivés à envoyer leurs enfants à l'école». Cette absentéisme affecte les rendements scolaires : «je connais des écoles qui depuis 2000, n'ont aucun élève au secondaire... ; au niveau des villages, on constate une baisse de la qualité de l'enseignement. Des parents vous diront que des enfants sont à l'école depuis 6 ans, mais ils ne peuvent pas lire leur nom».

Enfin, elle relève la négligence des parents qui n'est pas à occulter, « ...du fait de la persistance de certaines pesanteurs telles que les mariages précoces et/ou forcés, le fort taux d'abandon dû à l'utilisation des enfants pour les travaux champêtres, domestiques en ce qui concerne les filles, et aussi du fait de la proximité des sites aurifères, les enfants préfèrent aller sur les sites. Ils préfèrent le gain immédiat aux bénéfiques de l'école qui ne peuvent être obtenus que dans le long terme».

V.5 Les maîtres coraniques, entre refus et acceptation de l'école formelle

L'analyse des causes de sous-scolarisation évoquées par les maîtres coraniques montre pour certains, leur refus de scolariser leurs enfants d'une part, et pour d'autres, leur adhésion de l'école à l'occidentale.

5.5.1 Le refus de l'école occidentale

Deux des quatre maîtres coraniques que nous avons interviewés n'ont pas d'enfants dans les structures scolaires d'éducation formelle. Pour eux, c'est tout simplement un choix (pour ne pas dire un refus) : *«moi, je préfère l'école coranique c'est-à-dire le foyer ardent pour mes enfants. Nous avons trouvé nos grands-parents et nos parents dans cette forme d'école et nous continuons dans la même lancée»* (Extrait de l'entretien avec un maître coranique de Djibo le 27 avril 2010). Le contenu de l'enseignement à l'école primaire semble ne pas leur convenir : *«si on devait enseigner le Coran et la théologie de l'Islam à l'école, je serai prêt à y inscrire mes enfants. Quant à l'école franco-arabe, nous ne connaissons pas le programme d'enseignement. Nous ne sommes pas imprégnés de ce qui s'enseigne là-bas»*. Dans cette catégorie de maîtres coraniques, certains ont une bonne opinion de l'école actuelle : *«c'est une bonne chose. Acquérir le savoir, ça va permettre à l'enfant de pouvoir parler la langue étrangère, de pouvoir lire. C'est vraiment bénéfique pour l'enfant et pour ses parents»*.

Toutefois, ils sont tout de même dubitatifs : *« je suis en phase d'observation; de la manière dont les choses sont en train d'évoluer, à la longue, c'est nous qui serons à la base de notre échec... Moi, je préfère l'école franco-arabe parce qu'on y apprend l'arabe et également le français ».*

Malgré ce refus de l'école occidentale, une autre catégorie de maîtres coraniques est disposée à s'ouvrir à la culture occidentale.

5.5.2 L'acceptation de l'école formelle

Cette catégorie marque son adhésion à ce type d'école, mais ne rejette pas pour autant l'école coranique : *« nous avons compris que les deux formes d'école (école formelle et école coranique) procurent de la connaissance aux enfants... Entre une école classique et une école coranique, je préfère les deux : il faut associer les deux formes d'école. Les deux types d'école se complètent. La langue française est une langue de communication, une langue d'ouverture alors que l'arabe c'est pour la pratique de la religion musulmane ».*

Un autre maître coranique abonde dans le même sens : *« J'ai huit (8) enfants que je souhaite inscrire dans les structures scolaires. De ces 8, c'est seule une fille qui est à l'école. Dans la journée, elle est à l'école et lorsqu'elle est à la maison, elle apprend le coran. Je n'ai pas pu inscrire trois autres enfants l'année dernière, car ils n'avaient pas d'acte de naissance. Mais cette année, ils seront inscrits car j'ai déjà établi leur acte de naissance. Aujourd'hui, celui qui n'a pas été à l'école, ne sera rien à l'avenir. Si on a la chance de connaître Dieu, il faut aussi connaître le monde, la nation. C'est pour cela que je tiens à scolariser mes enfants ».*

Ces maîtres religieux sont même déterminés : *« moi, j'ai pris l'engagement d'accompagner mes enfants dans leurs études et je ferai tout pour qu'ils aillent à l'école. Chaque jour que Dieu fera, je les inciterai à aller à l'école. Je vais même sensibiliser mes épouses et leur demander de s'en charger... Si mes enfants obtiennent le diplôme de fin de cycle primaire, en fonction de mes moyens, tout ce qu'on va demander, je ferai tout pour satisfaire les besoins de mes enfants ».*

V.6 Rejet, nomadisme, mariages forcés et précoces évoqués par les acteurs

locaux

De l'analyse des données recueillies auprès des participants aux *focus group*, il ressort plusieurs facteurs expliquant la faible scolarisation dans la région du Sahel. Nous listons par ordre d'importance le rejet de l'école, le nomadisme et les travaux domestiques, le phénomène des mariages forcés et/ou précoces ainsi que certains facteurs scolaires. Ces facteurs sont évoqués par l'ensemble des acteurs dans les 4 provinces que compte la Région du Sahel.

5.6.1 Le rejet, la méfiance et l'ignorance

Nous mettons le rejet, la méfiance et l'ignorance que les acteurs évoquent dans la même rubrique «rejet» car nous assimilons les trois termes à des formes de rejets voilés ou non voilés. Selon les mêmes acteurs, le rejet de l'école serait la première cause de sous-scolarisation. En effet, comme le note un acteur de la province du Séno, *«ce faible niveau de scolarisation s'explique par l'ignorance d'une part, par le rejet de l'école classique par une proportion importante de la population d'autre part. La population a un fort penchant pour les écoles franco-arabes. A défaut d'écoles franco-arabes, les enfants sont plutôt envoyés dans des foyers coraniques où ils lisent le coran. L'école actuelle ne répond pas à nos attentes»*. Si des acteurs justifient ce rejet par des préceptes religieux, *«l'école, c'est pour les insensés. Il vaut mieux aller à l'école coranique que d'aller à l'école classique. Pour certains parents, inscrire son enfant à l'école classique, c'est le conduire en enfer»*, d'autres ne voient que les bénéfices immédiats de certaines activités, notamment, l'élevage et les travaux domestiques : *«Ici, nous parents nous préférons maintenir nos enfants afin qu'ils s'occupent de nos animaux. L'élevage nous fait vivre. A partir de cette activité, nous pouvons obtenir du lait de vache et les bénéfices sont immédiats. Alors qu'au niveau de l'école, le bénéfice est incertain. De plus, ..., il faut également tenir compte du passé colonial car pour certains parents, c'est toujours l'école du blanc, qui déracine les enfants : ceux-ci risquent fort d'abandonner leur culture d'origine au bénéfice de la culture occidentale»* (Extrait du focus group réalisé avec les acteurs de l'école de Touro, le 18 mars 2010).

Ce rejet de l'école conduit la population à opter pour d'autres styles éducatifs. En effet, les ménages ont d'autres stratégies de solarisation de leurs enfants. *«Tous*

les enfants ne sont pas scolarisés ; ils gardent certains pour les aider pour les travaux domestiques et la garde des troupeaux», nous déclare un parent. Cette déclaration est corroborée par ces propos : «une partie est inscrite à l'école primaire tandis que l'autre partie se trouve dans les écoles coraniques. A titre d'illustration, lorsqu'un parent a trois enfants, il inscrit un ou deux à l'école primaire et le troisième est envoyé à l'école coranique».

Outre le rejet de l'école occidentale, l'analyse des données nous permet également de relever le nomadisme de la population et les travaux domestiques, pour lesquels sont retenus certains enfants.

5.6.2 La réaffirmation du nomadisme et les travaux domestiques

Comme les acteurs institutionnels l'ont précisé plus haut, la mobilité des populations ne permet pas une meilleure prise en charge scolaire des enfants. Les habitants transhumants sont obligés de se déplacer avec toute leur famille au gré des saisons et à la recherche de pâturages. Cette cause de sous-scolarisation est confirmée par les acteurs locaux eux-mêmes : *«dès le début de l'hivernage, beaucoup quitte avec leurs enfants sans prévenir qui que ce soit, même le directeur de l'école. Lorsque l'enfant passe une saison en dehors des structures scolaires, même s'il revient, il ne peut plus continuer»* (Extrait du focus group réalisé à l'école de Sô le 27 avril 2010).

En outre, les travaux domestiques (pour lesquels les enfants sont retenus à leur domicile) reviennent très souvent dans les déclarations des participants aux focus group :

- «les mêmes enfants qui devraient être à l'école, sont les mêmes qui doivent travailler à la maison : ils sont bergers, ils doivent aller au champ, les filles sont celles-là qui doivent rester à côté de leur mère pour les aider dans les travaux domestiques ;

- les occupations quotidiennes retiennent une bonne partie des enfants. Celui qui a un enfant n'ose pas l'inscrire car il n'y aura personne pour garder les troupeaux, pour conduire les animaux aux pâturages... ;

- par ailleurs, les filles sont maintenues à la maison pour les travaux domestiques, les travaux ménagers et cet état de fait freine la scolarisation des enfants ».

Dans les faits, «le calendrier et les horaires rigides de l'enseignement formel constituent une entrave à une participation pleine et entière des nomades à l'éducation conventionnelle. Les élèves doivent aller à l'école à des périodes de l'année et à des heures de la journée bien particulières. Ce rythme a été défini et établi avec soin pour les besoins des populations sédentaires suivant une scolarité classique et ne tient pas compte des migrations saisonnières et des rythmes de travail des populations nomades» (Tahir, G. et al., 2005, p18).

5.6.3 La pratique des mariages forcés et/ou précoces pour préserver

l'honneur de la famille

Les acteurs locaux de l'éducation évoquent également la pratique des mariages forcés et/ou précoces comme une entrave sérieuse à la scolarisation des filles. Selon les enquêtés, la religion interdit la naissance d'enfants hors mariage. Ainsi, au moment du recrutement des élèves au cours préparatoire première année, les filles sont inscrites au même titre que les garçons. Mais dès qu'elles ont l'âge de mariage, elles sont retirées ou enlevées de l'école, au grand dam des enseignants. A cet effet, à l'occasion du *focus group* réalisé à l'école de Koubel-Alpha, nous avons noté les propos ci-après : «*Celle qui a l'âge de se marier, sera mariée. L'âge de mariage va de 13 à 17 ans environ. Certaines filles sont enlevées de l'école pour être données en mariage*³³». Ils affirment comme les acteurs institutionnels que la pratique des mariages précoces serait liée à la religion (l'Islam) qui interdit d'avoir des enfants hors mariage, et au fait que les filles soient très vulnérables. A ce propos, un parent d'élève explique: «*lorsque les filles atteignent l'âge du mariage (13 ans), elles sont retirées de l'école pour être données en mariage. Les filles sont mariées précocement car les gens ne comprennent pas le bien fondé de l'école d'une part, et d'autre part parce que c'est la culture. Selon notre culture, on doit marier très tôt les filles par crainte des grossesses hors mariage. On risque même de*

³³ Extrait du *focus group* réalisé à l'école de Koubel-Alpha, le 26 avril 2010

les exclure, de les bannir de leur famille. C'est par crainte que nous les donnions rapidement en mariage³⁴».

En résumé, les mariages forcés et/ou précoces sont liés à la culture de la population. Mais au-delà de cet aspect culturel qui empêche la scolarisation des filles, les familles tiennent à préserver leur honneur, leur image.

5.6.4 Les facteurs scolaires et le coût de l'école

Un certain nombre de facteurs scolaires apparaissent dans les causes de sous-scolarisation relevées par les acteurs locaux de l'éducation.

Ainsi, ils trouvent l'offre scolaire limitée : «l'infrastructure scolaire elle-même fait défaut. Les deux salles de classe sont sous paillote. Nous oeuvrons à la construction de l'école. De plus, pour le moment, l'école ne dispose pas de point d'eau. Tout ceci constitue des freins à la scolarisation d'un bon nombre d'enfants» (Extrait du focus group réalisé à l'école de Tandougou le 17 mars 2010).

Pour eux, les enseignants sont également à l'origine de la sous-scolarisation des enfants, en raison de leur absentéisme, des châtiments corporels infligés aux enfants et de leurs conflits avec les populations locales : *«de par le passé, les maîtres ont été défaillants, absentéistes, de telle sorte que les parents avaient arrêté d'envoyer leurs enfants à l'école. Les parents reprochaient essentiellement aux enseignants les châtiments corporels infligés aux écoliers. Le facteur essentiel était l'incompréhension entre les enseignants et la population : vente de l'eau du forage de l'école aux populations, abattage des animaux qui entraînent dans le champ du directeur de l'école»* (Extrait du focus group réalisé à l'école de Assinga le 17 mars 2010).

De même, ils trouvent que les charges scolaires ont *«empêché certains parents d'inscrire leurs enfants à l'école. Beaucoup de contributions sont demandées aux parents. .. Les ménages sont pauvres et n'ont pas les ressources nécessaires en vue de la scolarisation des enfants»*. Ces charges scolaires sont même perçues dans le long terme ; certains parents manquent *«de moyens financiers pour faire face aux charges scolaires, notamment en ce qui concerne les études secondaires. A cause de cela, beaucoup refusent d'inscrire leurs enfants...Nous avons deux handicaps qui*

³⁴ Extrait du *focus group* réalisé à l'école du secteur 9 de Djibo, le 27 avril 2010

freinent la scolarisation des enfants : le manque de logeurs à Gorom-Gorom pour les enfants admis en sixième et le manque de moyens financiers. Nous avons essentiellement un manque de tuteurs pour nos enfants. Cette situation influe négativement sur la scolarisation des enfants : ceux-ci sont finalement découragés, eu égard au manque de logeurs et de moyens pour trouver des logements pour leurs enfants admis à l'enseignement secondaire. Par manque de ressources, certains enfants sont obligés de rester au village».

En somme, les causes évoquées par les acteurs locaux de l'éducation de la Région du Sahel se recoupent ou se complètent. Nous dressons ci-dessous un tableau des facteurs de sous-scolarisation qu'ils ont bien voulu relever.

Tableau synoptique des facteurs de sous-scolarisation vus par les acteurs locaux des 4 provinces de la Région du Sahel

Facteurs vus par les acteurs de la province de l'Oudalan	Facteurs vus par les acteurs de la province du Séno	Facteurs vus par les acteurs de la province du Soum	Facteurs vus par les acteurs de la province du Yagha
rejet de l'école, ignorance, méfiance (3)	rejet de l'école, ignorance, méfiance (4)	rejet de l'école, ignorance, méfiance (5)	nomadisme et travaux domestiques (5)
culture musulmane (3)	nomadisme et travaux domestiques (4)	culture musulmane (5)	châtiments corporels (2)
nomadisme et travaux domestiques (3)	mariages forcés et/ou précoces (2)	nomadisme et travaux domestiques (4)	distance parcourue (2)
absentéisme des enseignants (2)	Apprentissage du Coran dans des foyers coraniques (2)	mariages forcés et/ou précoces (4)	Apprentissage du Coran dans des foyers coraniques (2)
châtiments corporels (1)	faibles rendements scolaires (1)	Apprentissage du Coran dans des foyers coraniques (3)	faibles rendements scolaires (2)
conflits avec population locale (1)	charges scolaires (1)	charges scolaires (2)	action des marabouts (1)
Apprentissage du Coran dans des foyers coraniques (1)			charges scolaires (1)
offre scolaire réduite (1)			
charges scolaires (1)			

() : Les fréquences sont entre parenthèses

Le tableau synoptique montre bien que les quatre causes majeures (rejet de l'école formelle, méfiance et l'ignorance ; nomadisme et travaux domestiques ; mariages forcés et/ou précoces ; facteurs scolaires et coût de la scolarité) sont quasiment évoquées par l'ensemble des acteurs locaux de l'éducation. Nous les hiérarchisons ci-dessous en fonction de la fréquence d'apparition des facteurs dans leurs réponses et de l'ordre d'apparition des facteurs de sous-scolarisation rapportés par les personnes interviewées et les participants aux *focus group*. Les fréquences de réponses sont relevées entre parenthèses.

On peut ainsi les classer comme suit :

- 1) premièrement, le refus de scolarisation des enfants à l'école formelle ;
- 2) deuxièmement, le mode de vie nomade et les travaux domestiques ;
- 3) troisièmement, le phénomène des mariages précoces et/ou forcés ;
- 4) quatrièmement, les facteurs scolaires tels que l'offre scolaire limitée, les châtimements corporels infligés par certains enseignants à leurs élèves, les longues distances parcourues par les élèves (qui dissuadent les parents) et le coût de la scolarité.

Dans le présent chapitre, les principales causes de sous-scolarisation dans l'enseignement primaire dans la région du Sahel au Burkina Faso ont été évoquées par chaque catégorie d'acteurs.

Dans le chapitre suivant, nous ferons une synthèse générale des causes de sous-scolarisation en prenant en compte les avis de tous les acteurs de l'éducation, qu'ils soient des acteurs institutionnels ou des acteurs locaux, ou encore des partenaires techniques.

CHAPITRE VI- SYNTHÈSE DES CAUSES DE LA SOUS-SCOLARISATION

Les différents acteurs de l'éducation ont décliné un certain nombre de facteurs explicatifs de la sous-scolarisation dans la Région du Sahel. Ces facteurs apparaissent dans le tableau récapitulatif ci-après.

Tableau 28 : Récapitulatif des déterminants de la sous-scolarisation selon les acteurs

N° d'ordre	Selon les acteurs institutionnels	Selon les directeurs d'école	Selon les Maires	Selon les acteurs locaux	Selon les ONG et associations	Selon les maîtres coraniques
1	phénomène des mariages forcés et/ou précoces	manque de rentabilité de l'école	méfiance et mauvaise perception de l'école	rejet, méfiance et ignorance de la population	déficit d'infrastructures d'accueil	refus de scolarisation des enfants
2	forte islamisation de la population	longues distances parcourues par les enfants	ressources limitées de l'Etat	nomadisme de la population	absentéisme des enseignants	acceptation mesurée de l'école formelle
3	refus de scolarisation des enfants	phénomène des mariages forcés et/ou précoces	manque de débouchés de l'école	travaux domestiques	manque d'intégration des enseignants	
4	déficit d'offre scolaire	rivalités entre villageois	préférence de scolarisation des garçons	mariages forcés et/ou précoces	mauvais rendements scolaires	
5	mode de vie nomade de la population	nomadisme de la population	utilisation des enfants pour la garde des troupeaux	offre scolaire limitée	phénomène des mariages forcés et/ou précoces	
6	inadaptation de l'école aux réalités de la région	pauvreté des ménages		coût de l'école	utilisation des enfants pour les travaux domestiques	
7	absentéisme des enseignants			absentéisme des enseignants		
8	insuffisante implication des enseignants			châtiments corporels infligés aux élèves		
9				conflits entre enseignants et populations		
10				présence des sites aurifères dans la région		

Source : Notre enquête de mars à mai 2010

la fréquence d'apparition des réponses des personnes interviewées et des participants aux *focus group* Dans cette synthèse, nous regrouperons les causes de sous-scolarisation autour de cinq (5) grandes catégories que sont les causes politiques et institutionnelles ; les causes économiques ; les causes socioculturelles ; les causes imputables au système éducatif ; les causes marginales.

Ces facteurs ont été déterminés selon des critères. Nous avons établi notre classement à partir de deux critères : le lien du facteur avec la culture de la population et sa fréquence d'apparition dans les réponses des acteurs. Comme l'UNESCO, nous considérons la culture comme étant «*l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances* » (Burkina Faso, MEBA, 2010, p7-8). Elle est également «*l'ensemble des convictions partagées, des manières de voir et de faire qui orientent plus ou moins consciemment le comportement d'un individu, d'un groupe*» (Burkina Faso, MEBA, 2010, p7).

Ainsi, les facteurs socioculturels ont été considérés comme des facteurs agissants : ils sont généralement présentés comme des obstacles majeurs à la scolarisation (Kaboré et Pilon, 2001) ; ils sont le plus souvent liés à la mentalité des populations, très ancrés, difficiles à combattre et se résorbent lentement. A cette catégorie, nous y avons ajouté les facteurs qui revenaient fréquemment dans les réponses des interviewés et des participants aux *focus group*.

Dans le second tableau (les facteurs secondaires), nous y avons regroupé les facteurs dont la fréquence d'apparition dans les réponses des acteurs était moindre.

Enfin les facteurs marginaux sont ceux dont la fréquence d'apparition dans les réponses était rare.

VI.1 Les causes politiques et institutionnelles

De l'analyse des données, il ressort que les enquêtés estiment que les causes de la sous-scolarisation tiennent à des facteurs politiques et structurels.

Est d'abord avancée comme raison, le passé colonial. Un parent d'élève explique : «*pour certains parents, malgré les indépendances politiques de 1960, c'est*

toujours l'école du blanc, qui déracine les enfants ; ceux-ci risquent fort d'abandonner leur culture d'origine au bénéfice de la culture occidentale» (Extrait du *focus group* du 18 mars 2010 avec les acteurs de l'école de Touro).

A l'inverse, d'autres pensent que le retard dans la scolarisation tiendrait au colonisateur qui n'a pas déployé beaucoup d'efforts dans la construction des infrastructures scolaires dans la Région. De plus, l'administration n'aurait pas mis les moyens qu'il fallait pour le développement de l'enseignement primaire.

S'agissant des causes institutionnelles, d'aucuns relèvent l'insuffisance de capacités d'accueil. De plus, il existe de nombreuses classes sous paillotes et certains enseignants seraient logés sous les huttes ainsi qu'un déficit en enseignants. Selon le Directeur régional, *«depuis deux ans, nous sommes en déficit de personnel. Au niveau de la Province de l'Oudalan, on n'a pas réussi à ouvrir une école depuis deux ans. Pourtant, j'ai plus de 25 à 30 demandes d'ouvertures d'écoles. Nous sommes surtout en déficit de personnel : il faut normaliser, il faut remplacer ceux qui partent, on n'est même pas arrivé à ouvrir une seule école depuis 2 à 3 ans au niveau de l'Oudalan»* (Entretien du mars 2010).

VI.2 Les causes économiques

Il ressort des entretiens que nous avons réalisés que la sous-scolarisation serait également liée à des causes économiques. Elles sont entre autres, la pauvreté des ménages, les travaux domestiques et la garde des troupeaux ainsi que l'absence de lien entre la scolarisation et l'accès à un emploi rémunérateur.

6.2.1 La pauvreté des ménages, les travaux domestiques et la garde des troupeaux

S'agissant d'abord de la pauvreté des ménages, les interviewés relèvent le coût élevé de la scolarisation qui empêche certains parents d'inscrire tous leurs enfants à l'école, quand bien même ils en ont la volonté. Selon le rapport sur l'état du système éducatif national (RESEN) du Burkina Faso, la dépense moyenne unitaire des familles était de 9 971 F CFA au primaire en 2006. Au regard du coût de scolarisation, ils préfèrent scolariser prioritairement les garçons : *«lorsque nous n'avons pas les moyens de scolariser l'ensemble des enfants, nous inscrivons prioritairement les garçons ; les filles sont plus bénéfiques pour les travaux*

domestiques, les garçons sont moins rentables que les filles» (Extrait du *focus group* du 17 mars 2010 avec les acteurs de l'école de Ménégou).

Selon eux, beaucoup de contributions sont demandées aux parents, lesquels manquent de moyens financiers pour faire face aux charges scolaires, notamment en ce qui concerne les études secondaires de leur progéniture (*Focus group* du 26 avril 2010 avec les acteurs locaux de l'école de Koubel-Alpha). Le responsable de l'Association Nodde Nooto poursuit en ces termes : *«A partir du secondaire, il faut payer les frais de scolarité, la tenue scolaire, les fournitures scolaires. Les parents ne seront pas en tout cas très engagés à mobiliser ces ressources financières pour subvenir aux besoins des enfants au secondaire. Je pense qu'il faut un accompagnement, des projets ou des programmes qui vont prendre en compte la scolarisation de ces enfants. En plus, même si on n'arrive pas à créer des systèmes d'internats, l'idéal serait d'en créer. Ceux qui ont aujourd'hui réussi, ce sont ceux-là qui ont bénéficié de ces conditions. Lorsque l'Etat se désengage, les parents ne peuvent pas réussir»* (Entretien du 15 mars 2010).

De même, les activités alternatives (le travail rémunéré, les loisirs, etc.) auxquelles les parents renoncent en cas de scolarisation des enfants, constituent une entrave à la scolarisation des enfants. En effet, les enfants sont un maillon important dans la chaîne de production familiale. Les garçons doivent conduire le bétail au pâturage tandis que les filles doivent puiser l'eau et faire la cuisine. Ainsi, d'aucuns préfèrent maintenir leurs enfants pour la garde des troupeaux, étant donné que l'élevage les fait vivre. La garde des animaux prend le dessus sur l'école car selon les parents, les animaux constituent quelque chose de concret, alors que l'emploi attendu de la scolarisation est hypothétique et s'inscrit dans la durée. Ils préfèrent alors s'investir dans des activités qui génèrent des bénéfices immédiats comme l'élevage.

A partir de cette activité, ils obtiennent des ressources financières que l'école ne peut leur offrir. Selon eux, les investissements scolaires s'avèrent incertains. Pour beaucoup, le manque de volonté des parents tient au manque de rentabilité de l'école. A cet effet, le Directeur Provincial de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation du Soum nous révéla ceci : *«...il y a des peulhs qui ont des centaines de têtes, des dizaines de troupeaux et ils trouvent qu'envoyer les enfants*

*derrière ces troupeaux, ça vaut mieux que d'aller à l'école*³⁵». Un responsable d'association renchérit : *« nous ne sommes pas pauvres au Sahel, nous sommes riches, mais nous n'avons pas cet esprit à pouvoir vendre une chèvre, un mouton ou une vache pour inscrire un enfant »*.

Il en est de même de la présence des sites aurifères dans la région. Ils constituent un facteur de sous-scolarisation, car *« beaucoup d'enfants suivent leurs parents pour aller vers les sites aurifères. Les parents vont avec leurs enfants sur ces sites »* (Extrait de l'entretien du 26 avril avec le Directeur Provincial de l'enseignement de base et de l'alphabétisation du Soum).

Même si généralement le coût de scolarisation est avancé comme cause de sous-scolarisation, nous pensons qu'il s'agit beaucoup plus des coûts indirects (la perte de revenu due à la scolarisation de l'enfant, les coûts supplémentaires tels que le coût de déplacement, l'acquisition de lampes tempêtes, ..., que des coûts directs (cotisations de l'association des parents d'élèves).

6.2.2 L'absence de lien entre scolarisation et accès à un emploi

rémunérateur

L'école était longtemps perçue comme un facteur de promotion sociale et économique qui permettait d'exercer un métier, d'obtenir un revenu et de soutenir la famille. Le chômage actuel des diplômés décourage et influe sur la scolarisation des enfants. Ainsi, beaucoup de parents se désintéressent de la scolarisation de leurs enfants, eu égard au fait qu'elle n'est pas une garantie pour l'obtention d'un emploi rémunérateur. *« Les enfants eux-mêmes doutent des débouchés de l'école. Ils se demandent si au sortir de l'école, ils auront un emploi rémunérateur »* (Extrait de l'entretien avec le Maire de Sebba, le 21 mars 2010).

Au regard des développements précédents, on se rend bien compte que l'impératif scolaire s'oppose aux intérêts des individus.

³⁵ Extrait de l'entretien avec le DPEBA du Soum le 26 avril 2010

VI.3 Les causes socioculturelles

De l'analyse des causes de sous-scolarisation, apparaissent les pesanteurs socioculturelles qui sont évoquées par la quasi-totalité des intervenants. On peut ainsi relever les mariages forcés et/ou précoces, la forte islamisation de la région, la place de la femme dans la société ainsi que le nomadisme de la population.

6.3.1 La scolarisation freinée par les mariages forcés et/ou précoces

La scolarisation des enfants est freinée par les mariages forcés et/ou précoces. Les filles sont généralement mariées entre l'âge de 9 et 14 ans. Pour les membres de l'Association des mères éducatrices de l'école de Baaga, «*les mariages forcés et précoces des filles (parfois dès l'âge de 9 ans) constituent des facteurs qui expliquent cette faiblesse de la scolarisation*» (Extrait du focus group réalisé le 13 mars 2010). Selon les enquêtés, la religion interdit la naissance d'enfants hors mariage. Ainsi, quand bien même, elles sont inscrites, ces filles sont souvent retirées ou enlevées de l'école. A cet effet, à l'occasion du *focus group* réalisé à l'école de Koubel-Alpha, nous avons noté les propos ci-après : «*Celle qui a l'âge de se marier, sera mariée... Certaines filles sont enlevées de l'école pour être données en mariage*³⁶».

Et malgré les interpellations de l'Action Sociale ou de la Police pour résoudre ces problèmes, le phénomène persiste dans la région.

Les mariages forcés et/ou précoces constituent donc un handicap sérieux à la scolarisation des filles.

6.3.2 La forte islamisation de la région

Au plan des aspects socioculturels, il convient de noter que la forte islamisation de la région entrave la scolarisation des enfants. Le milieu majoritairement musulman est très résistant à l'interpénétration culturelle, et cela se fait en défaveur de la scolarisation proprement dite (Compaoré, 1995). Cette attitude serait liée à une mauvaise perception de l'école : «*l'une des causes, c'est la non perception de l'importance de l'école. Quand on pense que l'école forme des impies, des incroyants, que l'école forme des ratés sociaux, que l'école déprave parce qu'ils*

³⁶ Extrait de l'entretien réalisé à l'école du secteur 9 de Djibo, le 27 avril 2010

voient des sortants qui ne répondent pas effectivement à ce qu'ils veulent, ils attribuent ça systématiquement à l'école» (Extrait de l'entretien avec le Directeur Provincial de l'enseignement de base et de l'alphabétisation du Soum). La préférence des foyers coraniques, des écoles franco-arabes ou médersa serait due à l'importance de reproduction sociale et culturelle souhaitée par certains parents, principalement les maîtres coraniques. «*La population a un fort penchant pour les écoles franco-arabes. A défaut d'écoles franco-arabes, les enfants sont plutôt envoyés dans des foyers coraniques où ils lisent le coran. L'école actuelle ne répond pas à nos attentes*» (Extrait du focus group réalisé à l'école de Djigo le 15 mars 2010).

6.3.3 La place de la femme dans la société

La place de la femme dans la société joue négativement sur la scolarisation de la jeune fille. En matière de préférence de scolarisation, les parents favorisent celle des garçons au détriment des filles. «*Quand on a un garçon et une fille, le choix est vite fait : la fille pour le moment peut attendre et le garçon sera inscrit*» (Extrait de l'entretien avec la Directrice Générale de l'enseignement de base, le 7 mai 2010). Par ailleurs, les travaux accomplis par les filles sont le plus souvent détestés par leurs frères. De plus, «*Les filles sont plus bénéfiques pour les travaux domestiques. Les garçons sont moins rentables que les filles ; ils ne font que diminuer la ration familiale*». (Extrait du focus group réalisé à Ménégou, le 17 mars 2010). Tout ceci s'explique par la tradition et la division sexuelle du travail qui placent la fille et la femme en situation d'infériorité et limitent leur disponibilité pour les activités d'éducation et de formation (Yaméogo/Lucan Angèle, 2004). «*Il y a aussi que les parents ont une préférence pour le garçon qui perpétue la famille. Quant à la fille, elle est considérée comme étrangère, car tôt ou tard, elle va quitter la famille ;... la scolarisation de la fille est un investissement à perte*» (Extrait du focus group réalisé à Katchirga, le 13 mars 2010).

Il faut également relever que «*les conditions socio-économiques et les pesanteurs sociologiques et culturelles déterminent souvent la faible participation des femmes à la vie économique et publique*» (Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté du Burkina Faso, 2004, p19).

6.3.4 La migration et le nomadisme de la population

La migration et le nomadisme ont été évoqués par la quasi-totalité des acteurs pour expliquer la faible scolarisation des enfants (Entretiens avec le Directeur Régional, le Directeur Provincial du Soum, le Directeur de l'école de Assigna et *focus group* à Sô et à Touka-Korno). L'élevage qui est l'activité dominante, contraint la population à la recherche d'eau et de pâturage pour les troupeaux, occasionnant ainsi de nombreux abandons d'élèves : *« nous ne vivons que de l'élevage et nous ne pouvons pas vraiment abandonner l'élevage au profit de l'école. Si nous abandonnons l'élevage, nous n'allons pas survivre. Au début, on inscrivait tous les enfants ; mais à la rentrée, les enfants ne peuvent pas venir. Ils gardent toujours les troupeaux qu'ils empêchent de dévaster les champs. Une fois que les troupeaux vont être dans les champs, ça va être dramatique. Non seulement, nous ne gagnons pas beaucoup, et le peu qu'on a, aura été dévasté... »* (Extrait du *focus group* réalisé à l'école du secteur 9 de Djibo).

VI.4 Les causes imputables au système éducatif

Les causes qui reviennent fréquemment sont les faibles rendements scolaires, les châtiments corporels infligés aux élèves, la relative qualification des enseignants, les longues distances parcourues ainsi que l'inadaptation du calendrier scolaire national au contexte local.

6.4.1 Les faibles rendements scolaires

Les mauvais rendements scolaires sont en outre évoqués par les différents acteurs de l'éducation. *« Il y a aussi que les rendements scolaires ne sont pas satisfaisants en raison des absences répétées des élèves. Le peu d'intérêt que portent les parents à l'école se répercute sur le comportement des enfants qui n'attachent pas du sérieux à ce qu'ils apprennent. De plus, le premier directeur de l'école a donné de mauvais résultats si bien que les parents ne sont plus motivés à inscrire leurs enfants »* (Extrait du *focus group* réalisé à l'école de Helga le 21 mars 2010). Des parents déclarent que *« des enfants sont à l'école depuis 6 ans, mais ils ne peuvent pas lire leur nom »*. En fait, *« Les parents s'attendent à de bons résultats scolaires et s'ils n'en voient pas, ils ne seront plus engagés, motivés à envoyer leurs enfants à l'école. Je connais des écoles qui depuis 2000, n'ont aucun élève au*

secondaire» (Extrait de l'entretien réalisé avec l'Association Nodde Nooto le 15 mars 2010).

Selon les statistiques de l'éducation de base, les parcours scolaires sont difficiles, comme le montre le tableau ci-après récapitulant les taux de flux de l'enseignement primaire entre les années 2008-2009 et 2009-2010.

Tableau 29 : Taux de flux de l'enseignement primaire au Sahel entre 2008-2009 et 2009-2010

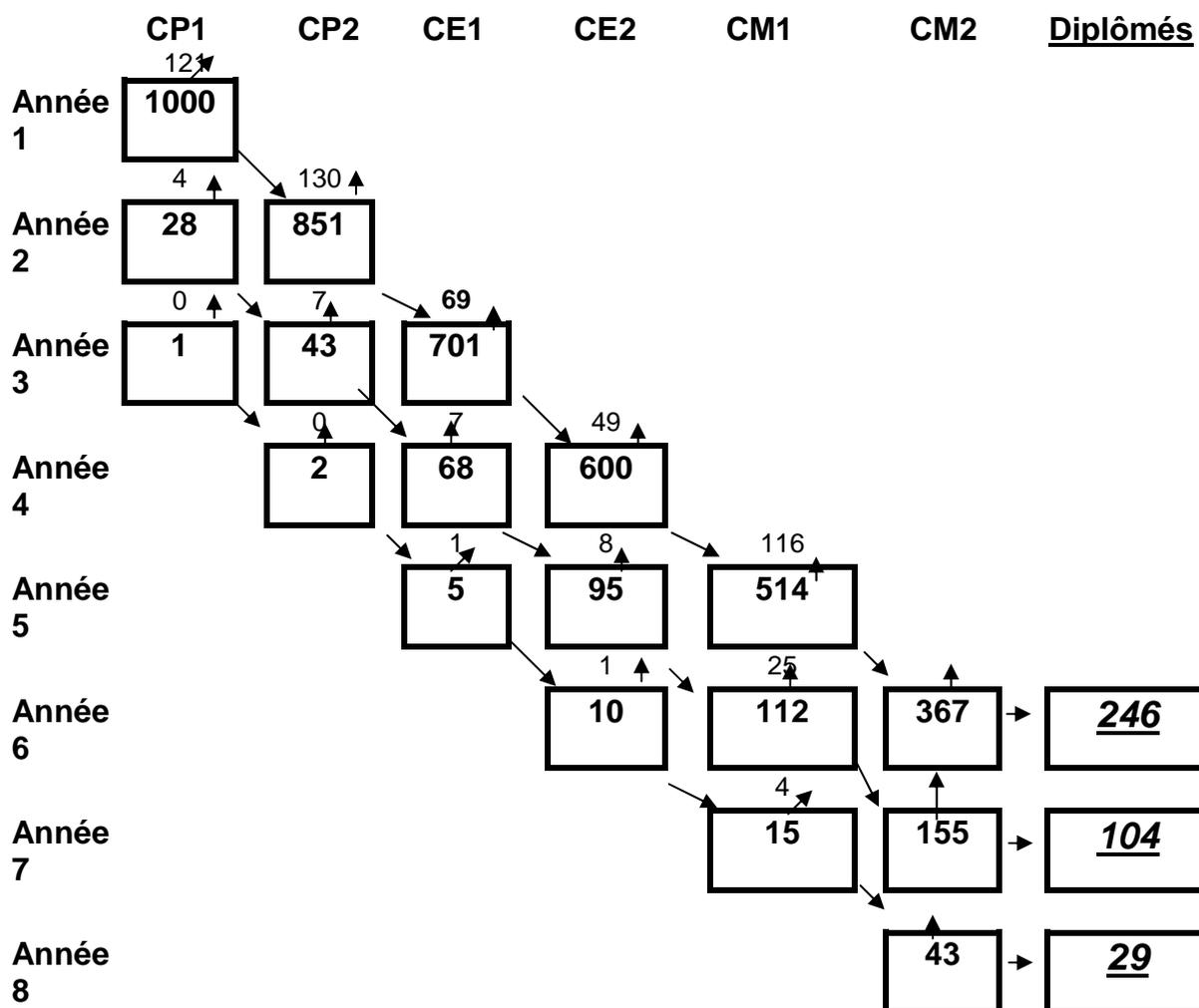
Taux de flux	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2
Taux de promotion	85,1%	82,4%	85,5%	85,7%	71,5%	
Taux de redoublement	2,8%	2,3%	4,6%	6,1%	6%	20,5%
Taux d'abandon	12,1%	15,2%	9,9%	8,2%	22,5%	

Source : calcul réalisé à partir des données des annuaires statistiques de l'éducation de base, 2008-2009 et 2009-2010, DEP-MEBA

Dans la Région du Sahel, les taux d'abandon sont très élevés ; ils vont de 8,2% au cours élémentaire deuxième année à 22,5% au cours moyen première année. Le fort taux observé au cours moyen pourrait s'expliquer par les mariages précoces des filles d'un certain âge qui sont retirées de l'école pour être données en mariage, mais aussi pour la garde des troupeaux (entretiens et *focus group* réalisés au cours de notre enquête). Le fort taux de redoublement au cours moyen deuxième année s'explique par les difficultés que les écoliers éprouvent à obtenir le certificat d'études primaire (CEP) et à réussir le concours d'entrée en classe de sixième. De même, il convient d'observer que les déperditions scolaires concernent plus d'1/6 des effectifs.

Le diagramme de flux (tableau de suivi de cohorte) se présente comme suit :

Diagramme de flux de l'enseignement primaire dans la région du Sahel



Total des diplômés au CEP: 379

Total des élèves consommées : 4609

Ratio intrant/extrant idéal : $6000/1000=6$

Ratio intrant/extrant réel : $4609/379=12,2$

Taux de déperdition : $12,2/6=2,03$.

Sur la base des taux de flux (Cf. tableau n°29 ci-dessus) de l'enseignement primaire dans la région du Sahel entre 2008-2009 et 2009-2010 et du diagramme de flux (ci-dessus), sur 1 000 enfants qui entrent au cours préparatoire première année, seuls 565 arrivent au cours moyen deuxième année et 379 obtiennent le certificat d'études primaires (en cumulant ceux qui arrivent à ce niveau sans redoublement et avec redoublements). Ainsi, le taux de déperdition est de 2,03, ce qui montre qu'un

diplômé est produit à un coût dépassant largement le coût idéal. Il est à rappeler que le taux de succès à la dernière session de l'examen du certificat d'études primaires (juin 2010) a été de 66,7%.

Au niveau de l'enseignement secondaire, les déperditions scolaires sont particulièrement fortes. Au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire, le taux de redoublement atteint 37,7% en troisième tandis que le taux d'abandon est de 20,5% en sixième entre 2006-2007 et 2007-2008 (cf. tableau ci-après). Le fort taux de redoublement observé en troisième traduit également les difficultés éprouvées par les élèves à obtenir le brevet d'études du premier cycle (BEPC) et à réussir le concours d'entrée en classe de seconde.

Tableau 30 : Taux de flux de l'enseignement secondaire (premier cycle) au Sahel entre 2006- 2007 et 2007-2008

Taux de flux	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}
Taux de promotion	49,08%	66,95%	84,38%	
Taux de redoublement	30,46%	20,50%	20,49%	37,68%
Taux d'abandon	20,46%	12,55%	-4,87%	

Source : calcul réalisé à partir des données des annuaires statistiques de l'enseignement secondaire, 2006-2007 et 2007-2008, DEP-MESSRS

A l'origine de ces faibles rendements scolaires, on pourrait relever l'absentéisme des enseignants et des élèves et aussi la faible qualification des enseignants (entretiens et *focus group* réalisés). La langue d'enseignement (le français), n'est pas comprise par la grande majorité des enfants et de la population. On peut aisément imaginer qu'avec le faible développement de l'enseignement préscolaire, les élèves ont besoin d'un certain temps pour s'habituer à l'institution scolaire, qui est étrangère à leurs yeux (Gabriel Carron et Tao Ngoc Châu, 1998).

Ainsi, les échecs scolaires découragent les parents qui sont peu enclins à scolariser d'autres enfants.

6.4.2 Les châtiments corporels infligés aux élèves

Par ailleurs, les pratiques de certains enseignants seraient la cause de défection d'écoliers. Ainsi, malgré l'interdiction des châtiments corporels à l'école par

le décret portant organisation de l'enseignement primaire (Décret n°2008-236/PRES/PM/MEBA/MESSRS/MASSN/MATD du 08 mai 2008), des châtiments corporels sont toujours infligés aux écoliers, donnant ainsi des occasions aux parents de retirer leurs enfants. A titre d'illustration, à l'école de Assinga (province de l'Oudalan), les parents rapportent qu'ils reprochaient essentiellement aux enseignants de telles punitions (*Focus group* du 17 mars 2010).

6.4.3 La faiblesse de la qualification des enseignants

La faible qualification des enseignants constitue aussi un facteur défavorable à la scolarisation des enfants. Constitué majoritairement d'instituteurs adjoints certifiés (76%), ce personnel enseignant ne bénéficie que d'une seule année de formation initiale après l'obtention du Brevet d'Etudes du Premier Cycle (5 mois de stage théorique et 4 mois de stage pratique). L'unique année de formation professionnelle est jugée inappropriée : *« nous avons des enseignants nouvellement sortis de l'école qui sont directement affectés pour tenir des classes, et comme le temps de formation est véritablement court, si ces derniers ont de la formation continue, ça peut aider... »* (Extrait de l'entretien réalisé avec le Directeur provincial du Yagha). En général, ils n'ont pas assez d'expérience pratique. N'est-ce pas ce qui justifie les propos d'un responsable d'association : *« Nous, on accuse plus les enseignants parce qu'aujourd'hui, la durée de la formation initiale (un an), ne leur permet pas d'avoir les compétences pédagogiques nécessaires pour prendre en charge une classe. Je m'aligne sur tous ceux qui souhaitent que la formation initiale s'étale sur 2 ans. Sur le terrain, on pensait qu'on pouvait compenser la réduction de la durée de cette formation. Il faut reconnaître que sur le terrain, les encadreurs pédagogiques ont beaucoup à faire. Certains enseignants sont laissés à eux-mêmes. Les encadreurs en raison du nombre important d'enseignants à encadrer ne font que des passages éclairs dans leur classe³⁷ ».*

6.4.4 Les longues distances parcourues

Les distances à parcourir par les enfants dissuadent les parents. Elles sont souvent évoquées pour justifier la faible couverture de l'enseignement primaire. L'insuffisance d'infrastructures scolaires contraint les enfants à parcourir de longues

³⁷ Extrait de l'entretien réalisé le 15 mars 2010 au siège de l'Association Nodde Nooto à Dori

distances pour se rendre à l'école. Dans certaines localités, les enfants ne peuvent pas objectivement rejoindre les écoles les plus proches. Aussi, en raison de la distance qui sépare certaines habitations de l'école, certains habitants sont réticents à scolariser leurs enfants ! (Entretien avec le Directeur de l'école de Sô).

L'éloignement des écoles est démotivant, fatigant pour les enfants et est une source d'insécurité principalement pour les filles. Selon les statistiques de l'enseignement de base de 2009-2010, une proportion de 87,4% des écoliers de la Région du Sahel parcourait une distance inférieure à trois kilomètres pour rejoindre leur école, tandis que 12,6% d'entre eux parcouraient une distance égale ou supérieure à 3 kilomètres.

6.4.5 L'inadaptation du calendrier scolaire national au contexte local

Le calendrier scolaire est également un facteur de faible fréquentation scolaire dans la région du Sahel, l'emploi de temps des enseignants et des élèves coïncidant avec les travaux domestiques et la garde des troupeaux. En effet, l'organisation de l'année scolaire qui va de septembre à juillet, n'obéit pas au rythme de la vie agricole et pastorale de la population et ne permet pas aux enfants scolarisés de participer aux travaux agricoles et à la garde des troupeaux. Le calendrier scolaire chevauche sur l'hivernage et la période des semailles (mai à juillet) et celle des récoltes (septembre à novembre). Ainsi, les élèves sont à certains moments de l'année scolaire, sinon durant toute l'année scolaire, tiraillés entre l'obligation d'aller à l'école et les intérêts de leurs parents (travaux domestiques, garde des troupeaux, etc.). Par conséquent, les écoles fonctionnent difficilement en raison du calendrier scolaire inadapté au contexte local, à telle enseigne que certains parents souhaitent la révision du programme d'enseignement : *«ce que nous voulons là, c'est difficile par rapport à l'Etat qui a son programme. Généralement, la difficulté c'est que le programme d'enseignement coïncide avec les travaux champêtres, et c'est ça qui fait que c'est difficile. Nous, nous ne pouvons pas dire à l'Etat de ne pas ouvrir ses écoles, et nous ne pouvons pas non plus laisser tous les enfants aller à l'école»* (Extrait du focus group réalisé à l'école du secteur 9 de Djibo).

VI.5 Les causes marginales : les maladies et la méconnaissance des bienfaits de la scolarisation

S'agissant des causes marginales, nous notons essentiellement la méconnaissance des bienfaits de la scolarisation des enfants, de l'importance que revêt cette scolarisation. Elle a été évoquée par la quasi-totalité des acteurs locaux de l'éducation que nous avons interrogés. En effet, beaucoup de parents d'élèves semblent n'avoir pas encore saisi l'importance de l'école, et compris que l'école est facteur de développement, si bien qu'ils retiennent leurs enfants pour d'autres activités qu'ils jugent plus rentables (la garde des troupeaux, les autres travaux domestiques, ...) : *« nous n'accordons pas un intérêt manifeste à la scolarisation parce que les bénéfices de l'école ne sont pas immédiats. C'est un investissement sur le long terme »*, nous déclare un parent d'élève de Baaga.

Mais cette méconnaissance de l'importance de l'école, n'est-elle pas liée à des croyances religieuses et à d'autres valeurs socioculturelles traditionnelles ? En effet, l'école est souvent perçue comme un agent pervertissant, un cadre de dépravation sociale. Pour certains parents, *« c'est toujours l'école du blanc, qui déracine les enfants ; ceux-ci risquent fort d'abandonner leur culture d'origine au bénéfice de la culture occidentale »* (extrait du *focus group* réalisé à Touro). Ces deux propos montrent bien qu'il ne s'agit pas d'ignorance des bienfaits de l'école mais plutôt d'une appréciation négative de l'institution scolaire, d'un refus de l'école par certains acteurs locaux de l'éducation.

En outre d'autres causes marginales comme les maladies (notamment le VIH/SIDA) sont relevées par d'autres chercheurs. Dans *L'impact du VIH/SIDA sur le système éducatif au Burkina Faso*, Odile Akpaka et Yacouba Yaro (2007) relèvent des risques de déscolarisation et de perturbation du cursus scolaire des élèves affectés par le VIH/SIDA. Ils insistent surtout sur les effets d'appauvrissement total que génère le VIH/SIDA dans une famille. Selon eux, *« beaucoup de familles sont démunies, mais avec le SIDA, elles sont complètement dépouillées »* (p95).

Il ressort de notre analyse que :

- la scolarisation des enfants de la région du Sahel au Burkina Faso est très faible au moment où la scolarisation est une des voies privilégiées pour accéder au bien-être

et au développement économique et culturel, au moment où les populations du Sahel fondent leurs espoirs sur l'élevage, poumon économique de la région;

- les facteurs sont multiples et s'imbriquent, allant de la pauvreté des ménages, de la forte islamisation de la région, du nomadisme des populations à la méconnaissance de l'importance de la scolarisation en passant par le phénomène des mariages forcés et/ou précoces, la faible qualification des enseignants, les mauvais rendements scolaires, etc.

Pour expliquer le phénomène de sous-scolarisation qui sévit dans la région du Sahel, les acteurs « institutionnels » évoquent des causes externes à l'école : les travaux domestiques, la garde des troupeaux, le mode de vie nomade de la population, les mariages forcés et/ou précoces ainsi que la forte islamisation de la région. Quant aux acteurs « de proximité » (en dehors des enseignants), ils soulignent aussi des « dysfonctionnements » internes : l'absentéisme des enseignants, les mauvais rendements scolaires, les châtiments corporels infligés aux élèves, le déficit et l'état défectueux des infrastructures scolaires.

En somme, les causes invoquées pour expliquer la sous-scolarisation des enfants sont multiples et ne varient pas considérablement d'un acteur à un autre.

CHAPITRE VII- LA DIVERSITE DES FACTEURS DE SOUS-SCOLARISATION DANS LA REGION DU SAHEL

Comme relevé plus haut, la sous-scolarisation dans la Région du Sahel du Burkina Faso tiendrait à une conjugaison de déterminants. Ils sont nombreux et s'enchevêtrent. Certains facteurs semblent plus agissants que d'autres qui sont jugés secondaires et/ou marginaux.

VII.1 Les facteurs les plus agissants

En ce qui concerne cette catégorie de facteurs, nous notons le mode de vie nomade de la population et la pratique des travaux domestiques. Nous n'occultons pas le fossé culturel qui sépare l'école des familles, lequel conduit à un rejet de l'institution scolaire ainsi que le déficit d'offre éducative.

7.1.1 Le facteur de vie nomade et les travaux domestiques

Le mode de vie nomade de ces populations pose le problème d'accès et de rétention à l'école. Pour l'Association Nodde Nooto, *«il n'existe en effet aucune politique éducative nationale en faveur des populations nomades qui soit adaptée à leur mode de vie. La tendance est d'inciter ces populations à se sédentariser ce qui provoque une certaine réticence à leur niveau parce qu'il s'agit pour elles d'une perte de leur identité. Leurs déplacements saisonniers poussent les enfants à abandonner les cours pour suivre leurs parents qui n'ont pas les moyens de les laisser à l'école faute de structures d'accueil. D'où un taux élevé d'abandon, les élèves ne trouvant pas le plus souvent des écoles d'accueil là où s'installent leurs parents»*.

La Région du Sahel enregistre non seulement le plus faible taux net de scolarisation (37,5%³⁸), mais également le plus faible taux d'achèvement du primaire (23,2%³⁹).

Par ailleurs, les travaux domestiques confiés aux enfants dans les différents ménages ne leur permettent pas d'avoir accès à l'école. Nous proposons quelques témoignages qui résument très bien cette situation.

³⁸ Statistiques de l'éducation de base 2009-2010, P.16

³⁹ Statistiques de l'éducation de base 2009-2010, P.18

Un acteur du secteur 9 de Djibo ⁽⁴⁰⁾ :

«d'abord, il y a les occupations domestiques qui retiennent une bonne partie des enfants. Celui qui a un enfant n'ose pas l'inscrire car il n'y aura personne pour garder les troupeaux, pour conduire les animaux aux pâturages. Si on a deux, on va inscrire un et laisser l'autre».

Les acteurs locaux de Ménégo ⁽⁴¹⁾ :

«trois facteurs sont à prendre en compte pour expliquer la faiblesse de la scolarisation dans le village: une première proportion des enfants sont retenus à la maison pour les travaux domestiques, une deuxième proportion est envoyée à l'école coranique et la troisième proportion pour la garde des animaux. Nous, nous voulons que les enfants réussissent mais la situation est telle que nous n'avons pas le choix».

Les acteurs locaux de Helga ⁽⁴²⁾ :

«Ici les gens vivent d'agriculture et d'élevage, notamment d'élevage. De plus, ce sont les enfants d'âge scolaire qui conduisent les troupeaux aux pâturages. Cela fait que de nombreux parents préfèrent garder leurs enfants à la maison pour les travaux domestiques que de les inscrire à l'école. Les enfants aident leur maman pour aller chercher l'eau qui est une denrée rare».

Les acteurs locaux de Touka-Korno ⁽⁴³⁾ :

«Les ménages ont des stratégies de scolarisation de leurs enfants : tous les enfants ne sont pas scolarisés ; ils gardent certains pour les aider pour les travaux domestiques et la garde des troupeaux».

En somme, les parents renoncent à scolariser leurs enfants en raison du fait que l'économie repose essentiellement sur la main d'œuvre familiale, les enfants contribuant fortement dans la production économique. Ces derniers sont retenus principalement pour la garde du cheptel. L'élevage, en effet, se trouve être la principale source des revenus au Sahel (71,6% du revenu total des ménages⁴⁴). L'investissement scolaire est aléatoire et les possibilités de rendement relèvent du

⁴⁰ Extrait du focus group réalisé le 27 avril 2010

⁴¹ Extrait du focus group réalisé le 17 mars 2010

⁴² Extrait du focus group réalisé le 21 mars 2010

⁴³ Extrait du focus group réalisé le 15 mars 2010

⁴⁴ Burkina Faso, Ministère de l'Economie et du Développement (2003), *Analyse des résultats de l'enquête annuelle sur les conditions de vie des ménages, rapport final*, Ouagadougou : INSD/MED, P.130

long terme car le lien entre scolarisation et emploi rémunérateur n'est pas établi. Ainsi, malgré les campagnes de sensibilisation, les parents refusent de scolariser leurs enfants qui sont, soit retenus dans les domiciles pour les travaux domestiques, soit surtout mis dans la vie active comme bergers derrière les troupeaux. Il faut également remarquer qu'«à la différence des populations citadines, notamment lettrées, pour le milieu rural, le savoir scolaire (en particulier de la langue française et de l'écriture) n'est pas un capital distinctif ; et il n'est pas un instrument de gestion des biens et un facteur d'organisation sociale, de régulation des rapports sociaux, ou encore un outil de communication, qu'à titre secondaire. L'appropriation de ce savoir n'est donc pas indispensable à certaines conditions. La scolarisation représente un enjeu relatif dans ce milieu» (Etienne Gérard, 2009, p158).

La situation de la région du Sahel au Burkina Faso est comparable à celle du Nord du Cameroun où les parents sont des éleveurs traditionnels à majorité de religion musulmane, et dont «l'économie repose essentiellement sur la main-d'œuvre familiale : pour la plupart des parents, les projets d'avenir de leurs enfants ne nécessitent pas obligatoirement un passage par l'école. La scolarisation reste une option et, qui plus est, une option négociable» (Bilé, 2009, p153-154).

7.1.2 Le fossé culturel séparant l'école des familles et le refus de l'école à l'occidental

A l'analyse des données recueillies, le fossé culturel entre l'école et les familles est aussi un facteur de première importance. Les témoignages suivants insistent non seulement sur les mariages forcés et/ou précoces constituant un frein à la scolarisation des jeunes filles, mais aussi sur la présence des écoles coraniques qui sont une entrave à la scolarisation des enfants.

Les acteurs locaux du secteur 6 de Djibo ⁽⁴⁵⁾ :

«La scolarisation des filles est freinée en raison des mariages précoces et/ou forcés. Les filles sont mariées à 14, 15 ans. On les marie précocement parce que les parents craignent qu'elles ne tombent en grossesse».

Les acteurs locaux de Gagara répartissent les enfants entre l'école primaire et les foyers coraniques⁽⁴⁶⁾ :

⁴⁵ Extrait du focus group réalisé le 26 avril 2010

«Les enfants de Gagara ne sont pas tous scolarisés : une partie est inscrite à l'école primaire tandis que l'autre partie se trouve dans les écoles coraniques».

Nous n'excluons pas la forte islamisation de la région du Sahel. La religion islamique a une tradition séculaire dans cette région. Les foyers coraniques (écoles coraniques) sont les plus sollicités par les populations qui assimilent l'école classique à la christianisation (Maxime Compaoré, 1995). Ainsi, à l'époque coloniale, l'école avait une forte coloration chrétienne et cette situation a engendré une sorte de suspicion dans la conscience de la population vis-à-vis de l'école classique. *«C'est pourquoi, la population n'arrive pas à comprendre qu'aujourd'hui le système éducatif public est laïc et ne conduit pas à embrasser la religion chrétienne, malgré les efforts importants déployés par l'Etat afin d'effacer les traces indélébiles laissées par le pouvoir colonial »* (Démé, 2009, p38).

Cette forte islamisation de la région explique la préférence accordée aux foyers coraniques et aux écoles franco-arabes au détriment des écoles formelles. Ces dernières seraient une émanation du blanc et sont considérées comme une source d'aliénation culturelle (entretiens et *focus group* réalisés durant notre enquête).

Ainsi, il s'est créé ainsi une sorte d'opposition entre les foyers coraniques et les écoles formelles.

Outre l'importance de ces facteurs socioculturels, d'autres déterminants comme le déficit d'offre scolaire sont à prendre en compte.

7.1.3 Un important déficit d'offre scolaire

Le déficit d'offre scolaire et la mauvaise couverture du service éducatif obligent les enfants à parcourir de longues distances pour rejoindre leur établissement. En effet, l'offre scolaire est déficitaire pour la prise en charge de tous les enfants en âge d'aller à l'école. Sur une population scolarisable de 191 581 enfants, seuls 71 831 enfants d'âge scolaire participent à l'enseignement primaire. Cette offre scolaire se répartit comme suit dans les 4 provinces de la Région du Sahel.

⁴⁶ Extrait du focus group réalisé le 18 mars 2010

Tableau 31 : Répartition des écoles et des salles de classe dans la Région du Sahel en 2009-2010

Province	Nombre d'écoles	Nombre de salles de classe
Oudalan	128	418
Séno	143	512
Soum	222	706
Yagha	142	462
Total de la Région	635	2 098

Source : Annuaire statistique de l'éducation de base 2009-2010, DEP-MEBA

Ainsi, sur la base du ratio actuel d'encadrement qui est de 34 élèves par classe, 3 537 salles de classe supplémentaires devraient être réalisées pour offrir l'enseignement primaire à tous les enfants d'âge scolaire.

Un certain nombre de témoignages que nous avons recueillis font état de l'offre scolaire déficitaire.

Le Directeur Régional de l'enseignement de base et de l'alphabétisation du Sahel (⁴⁷) avoue que la réalisation d'infrastructures pose problèmes, notamment les classes sous paillote: «... *Quand une école s'ouvre sous paillote durant 6 ans, 7 ans, elle est toujours sous paillote, les parents se disent que l'école ne vaut pas mieux que leur maison. Qu'est-ce qu'il faut faire ? Les conditions de vie de l'enseignant même n'attirent pas les parents (logement indécents) à vouloir que leurs enfants ressemblent à leur enseignant*».

Le Directeur Provincial de l'enseignement de base et de l'alphabétisation de l'Oudalan (⁴⁸) :

«Actuellement, nous sommes à moins de 40% de taux brut de scolarisation et ce qui fait une chute libre constatée dans l'ensemble du pays pour des causes assez bien connues. Pour nous de façon spécifique, ce qui a occasionné la très grande chute, c'est le manque de personnel enseignant qui a fait que durant les deux dernières années scolaires écoulées, nous n'avons pu ouvrir aucune école. Cette année par exemple, il y a dix (10) écoles qui n'ont pas pu être normalisées sur 59. Donc, à par les données connues sur le plan national, ce manque d'enseignants est un fait réel qui a fait chuter nos indicateurs».

⁴⁷ Extrait de l'entretien du 18 mars 2010

⁴⁸ Extrait de l'entretien du 18 mars 2010

Un responsable de l'Association Nodde Nooto ⁽⁴⁹⁾ :

«Il y a l'insuffisance d'infrastructures d'accueil. Il y a aussi selon nous les conditions liées au personnel scolaire, aux ressources humaines... Le manque d'infrastructures scolaires se ressent : aujourd'hui au Sahel, on a plus de 400 écoles sous pailletes. Ces écoles sous pailletes, quand bien même, elles résolvent le problème d'accès, selon le Ministère, on ne doit plus ouvrir des écoles sous pailletes ; c'est dire que d'office, il y a des villages qui sont totalement exclus de cette scolarisation. Quand on parle d'infrastructures de façon globale, il y a les infrastructures d'accueil telles que les écoles, mais il y a également les logements d'enseignants, le manque de latrines».

VII.2 Les facteurs secondaires

Au titre des facteurs secondaires, nous retenons les faibles rendements scolaires, le manque de flexibilité du calendrier scolaire national et la pauvreté évoquée par certains ménages.

7.2.1 Les faibles rendements scolaires

Les faibles rendements scolaires évoqués par les acteurs sont souvent le fait des absences répétées des élèves, du peu d'intérêt que les parents portent aux apprentissages de leurs enfants ainsi que des retards et absentéismes des enseignants (*focus group* réalisés à Niaptana et à Helga). Nous jugeons ces facteurs secondaires, eu égard au fait qu'un suivi du travail des enseignants, de la fréquentation scolaire des enfants, de même que la sensibilisation des parents d'élèves pourraient permettre leur résorption.

7.2.2 Le manque de flexibilité du calendrier scolaire national

Le calendrier scolaire national est taillé pour satisfaire les besoins des groupes sédentaires suivant une scolarité classique. Il ne tient pas compte des intérêts socioéconomiques de la population, notamment des conditions de vie et d'existences des enfants et de leurs familles et empêche ainsi certains enfants de fréquenter les structures scolaires. Cette situation oblige les parents, soit à migrer

⁴⁹ Extrait de l'entretien du 15 mars 2010

avec leurs enfants (au détriment de leur scolarisation), soit à les confier à des tiers. Cette dernière alternative nous amène à ranger ce type de facteurs dans ceux dits secondaires.

7.2.3 La pauvreté des ménages

Très peu d'acteurs évoquent la pauvreté des ménages pour expliquer la faible scolarisation des enfants. Avec la mise en œuvre progressive de la loi d'orientation de l'éducation (Loi n°13-2007/AN du 30 juillet 2007) instituant la gratuité de l'enseignement public, des mesures d'allègement des charges scolaires sont prises (dotation gratuite des manuels et fournitures scolaires, prise en charge de la cotisation des filles inscrites au cours préparatoire première année). Même si la scolarisation d'un enfant induit des coûts indirects, nous pensons que la pauvreté des ménages peut être considérée comme un facteur secondaire.

Bien que la somme généralement demandée aux parents au titre des cotisations varie entre 1000 F CFA (1,5 euros) et 2000 F CFA (3 euros) par an, *«les cotisations font que certains parents préfèrent retenir leurs enfants à la maison»* (extrait du *focus group* du 20 mars 2010 à l'école de Kankanfogou).

C'est pourquoi le législateur a bien voulu prendre des garde-fous, en précisant qu'*«aucun élève ne peut être inquiété, exclu temporairement ou définitivement ou faire l'objet de rétention de ses résultats scolaires au motif de non versement d'une quelconque contribution»* (Burkina Faso, Assemblée Nationale, 2007, p7).

VII.3 Les facteurs marginaux

Il apparaît de l'analyse des données recueillies auprès des acteurs de l'éducation que les facteurs historiques expliquent le phénomène de sous-scolarisation dans la région du Sahel, notamment l'ouverture à la fin des années 50 des premières écoles dans certains départements (entretien avec le premier adjoint au maire de Gorom-Gorm). Ainsi, comme le relève Abdou Moumouni (1998), durant la période coloniale, l'instruction était considérée comme une chose précieuse que l'on distribuait à bon escient, et dont les bienfaits étaient limités à des bénéficiaires qualifiés. Ne pouvaient être scolarisés à cette époque que les fils de chefs, de notables, des fonctionnaires de l'administration coloniale, d'anciens combattants. En

plus, à cette époque, l'enseignement n'était développé que pour satisfaire les besoins de main d'œuvre qualifiée du colonisateur.

Toutefois, comme Yacouba Yaro (cité par Pilon et al., 2003), nous émettons une réserve sur l'importance du facteur historique en ce sens que bien que la troisième école du Burkina Faso ait été implantée dès 1904 à Dori, (chef-lieu de la région du Sahel), cela n'a guère profité à la région qui tient la queue du peloton en matière de scolarisation. L'auteur estime que les facteurs socioculturels expliqueraient en grande partie le phénomène de sous-scolarisation.

Dans le même ordre d'idées et comme rappelés dans le chapitre précédent, les facteurs marginaux à prendre en compte seraient les maladies dont celle du VIH/SIDA qui pourraient affecter d'une certaine manière la scolarisation des enfants (Odile Akpaba et Yacouba Yaro, 2007).

Il faut par ailleurs relever que les différents facteurs de sous-scolarisation peuvent être reliés entre eux. Ainsi, le mode de vie nomade de la population implique la garde des troupeaux, le puisage de l'eau, les absences des élèves qui conduisent à de mauvais rendements scolaires. De même, le fossé culturel qui sépare l'école des familles a pour corollaire le refus de l'école à l'occidental et le maintien des enfants à domicile pour les travaux domestiques.

Pour terminer, nous dressons ci-dessous un tableau synoptique des facteurs les plus agissants, des facteurs secondaires et des facteurs marginaux.

Tableau synoptique des facteurs les plus agissants, des facteurs secondaires et marginaux

N° d'ordre	Facteurs de sous-scolarisation	Explications
<i>Facteurs les plus agissants</i>		
1	le mode de vie nomade	transhumance, recherche d'eau et de pâturages
2	les travaux domestiques	puisage d'eau, garde des petits enfants, corvée d'eau, cuisine, élevage et garde des troupeaux, travaux champêtres
3	le fossé culturel séparant l'école des familles	mariages forcés et/ou précoces, crainte des grossesses hors mariage, école formelle inadaptée au contexte socio-économique
4	le refus de l'école à l'occidental	préférence des foyers coraniques, assimilation de l'école formelle à la religion chrétienne
5	l'important déficit d'offre scolaire	mauvaise couverture du service éducatif, infrastructures scolaires en nombre insuffisant, insuffisance de personnel enseignant, présence de nombreuses classes sous-paillotes
<i>Facteurs secondaires</i>		
1	les faibles rendements scolaires	absences répétées des élèves, peu d'intérêt que les parents portent aux apprentissages de leurs enfants, retards et absentéismes des enseignants
2	le manque de flexibilité du calendrier scolaire national	calendrier scolaire adapté aux groupes sédentaires, calendrier scolaire ne tenant pas compte des intérêts socioéconomiques de la population, migration des ménages, confiage des enfants
3	la pauvreté des ménages	coûts indirects à supporter par les ménages malgré les mesures d'allègement des charges scolaires
<i>Facteurs marginaux</i>		
1	les facteurs historiques	ouverture de la première école de la région (la troisième du Burkina Faso) en 1904
2	les maladies	les maladies dont le VIH/SIDA

CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE

Les causes de sous-scolarisation n'ont pas la même importance selon les acteurs de l'éducation. Pour les acteurs institutionnels, la sous-scolarisation serait liée aux mariages forcés et/ou précoces, à la forte islamisation de la population, au refus de scolarisation des enfants, au déficit d'offre scolaire, au mode de vie nomade de la population, à l'inadaptation de l'école aux réalités de la région et à l'absentéisme des enseignants et l'insuffisante implication des enseignants au

phénomène de sous-scolarisation. Quant aux directeurs d'écoles, ils évoquent le manque de rentabilité de l'école, les longues distances parcourues par les élèves et les rivalités entre villageois. Pour ce qui concerne les maires des communes, ils avancent comme raisons explicatives, la méfiance de l'école, les ressources limitées de l'Etat et le manque de débouchés de l'école ainsi que la préférence de scolarisation du garçon. Pour les associations intervenant dans l'enseignement primaire, les principales causes seraient le déficit d'infrastructures d'accueil, le manque d'intégration sociale des enseignants et la négligence des parents.

Les maîtres coraniques relèvent comme raisons fondamentales, leur refus de scolarisation des enfants et leur acceptation mitigée de l'école formelle. Enfin, les acteurs locaux trouvent comme raisons le rejet, la méfiance et l'ignorance, le nomadisme et les travaux domestiques, le phénomène des mariages forcés et/ou précoces ainsi que les facteurs scolaires et le coût de l'école.

La synthèse de ces causes de sous-scolarisation nous a en outre permis de relever les facteurs les plus agissants, ceux secondaires et les facteurs marginaux.

La connaissance des principales causes de sous-scolarisation dans la région du Sahel au Burkina Faso nous a permis de mieux cerner le phénomène.

Pour faire face à cette situation préoccupante, les familles, l'Etat et ses partenaires ainsi que les collectivités locales ont développé des stratégies en vue d'y remédier.

QUATRIEME PARTIE : LES STRATEGIES
EDUCATIVES DEVELOPPEES PAR LES ACTEURS
DANS LA REGION DU SAHEL

La quatrième et dernière partie de notre recherche consiste en une présentation et en une analyse des données relatives aux stratégies éducatives développées dans la Région du Sahel au Burkina Faso. Comme pour les causes de sous-scolarisation, nous les avons recueillies aussi bien dans le cadre de notre recherche littéraire que dans notre enquête de terrain. Elle est constituée de trois chapitres.

Le chapitre VIII présentera les différentes stratégies éducatives développées par les acteurs intervenant dans la Région du Sahel. Il s'agira d'abord de celles mises en oeuvre par les familles à travers des pratiques individuelles et la participation communautaire qui est le domaine d'actions des associations des parents d'élèves, de mères éducatrices (AME) et des conseils villageois de développement. Seront ensuite analysées, les stratégies des acteurs institutionnels à travers la mise en oeuvre du Plan Décennal de Développement de l'Education de Base, la réalisation des infrastructures scolaires et la définition de la carte, la mobilisation sociale en faveur de la scolarisation des enfants, les innovations éducatives, etc. Enfin, notre réflexion portera sur les stratégies des collectivités locales et celles des Organisation Non Gouvernementales et associations par le canal de la sensibilisation rapprochée des populations, le système de tutorat, la mise en place d'activités génératrices de revenus.

Dans le chapitre IX, les stratégies éducatives développées par les acteurs de l'éducation de la région seront abordées. Nous ferons ressortir les limites de la participation communautaire, les aspirations des parents dans leur grande majorité à ce que leurs enfants fréquentent des foyers coraniques et/ou des écoles franco-arabes ainsi que le développement de programmes à échelle réduite par les ONG et associations.

Enfin, dans le dernier chapitre (X), nous envisagerons un certain nombre de perspectives en vue de la promotion de l'enseignement primaire dans la région du Sahel sur la base de stratégies que nous jugeons souhaitables en distinguant celles prioritaires, réalistes et réalisables, en s'appuyant sur un minimum de moyens disponibles.

CHAPITRE VIII- LES STRATEGIES EDUCATIVES MISES EN

OEUVRE

Il ressort des données recueillies auprès des différents acteurs que les stratégies développées sont multiples et différent selon les acteurs. Elles peuvent être classées comme suit : les stratégies développées par les familles ; celles développées par les pouvoirs publics ; celles mises en oeuvre par les ONG et associations et celles développées par les collectivités locales.

VIII.1 Les stratégies développées par les familles

On peut distinguer les stratégies individuelles des familles de celles des représentants des associations de parents d'élèves.

8.1.1 Les stratégies individuelles des familles

L'analyse de ces stratégies des familles repose sur les propos rapportés par les représentants des parents que nous avons interviewés. Nous n'avons pas donc pas interrogé un échantillon de parents.

De l'analyse des données répertoriées, nous distinguons trois catégories de stratégies individuelles.

Il y a d'abord celles des individus dont la progéniture est très réduite (un seul enfant par exemple). Dans un tel contexte, les parents optent pour ne pas scolariser leur unique enfant. Celui-ci va pouvoir les aider dans les travaux domestiques et champêtres, ou la garde de leurs troupeaux. «*Ici, nous préférons maintenir nos enfants afin qu'ils s'occupent de nos animaux* », déclarent les acteurs de Touro, tandis que pour ceux de Baaga, «*les filles sont retenues dans les familles pour les travaux domestiques, notamment pour piler le mil*». C'est également le cas de la plupart des marabouts qui, préférant préserver leur identité, n'inscrivent leurs enfants que dans les foyers coraniques. Ils préfèrent ainsi que leurs enfants prolongent l'exercice paternel d'enseignement des préceptes coraniques dans ces foyers coraniques (entretien du 27 avril 2010 avec un maître coranique de Djibo).

Nous avons ensuite, les familles dont la progéniture est importante (plusieurs enfants). Dans une telle situation, une première proportion des enfants est retenue pour les travaux domestiques, champêtres et la garde des troupeaux ; la seconde proportion sera inscrite dans les foyers coraniques et les autres le seront à l'école publique ou encore dans les écoles franco-arabes. Dans ce cas d'espèces, les acteurs locaux de l'éducation du secteur 9 de Djibo relèvent que «*les occupations domestiques...retiennent une bonne partie des enfants*» et que «*celui qui a un enfant n'ose pas l'inscrire car il n'y aura personne pour garder les troupeaux, pour conduire les animaux aux pâturages*», et que «*si on a deux (enfants), on va inscrire un et laisser l'autre*». Par contre, les acteurs locaux de Gagara optent pour la scolarisation d'une partie des enfants dans les écoles primaires et l'autre partie dans les foyers coraniques (Entretien du 18 mars 2010 avec les acteurs locaux de Gagara).

Dans la troisième catégorie, nous retrouvons les parents qui choisissent d'inscrire leurs enfants à l'école coranique ou à l'école franco-arabe, tout en leur apprenant les préceptes coraniques. Ces derniers voient en l'école publique le moyen d'acquérir la langue française qui est une langue d'ouverture vers le monde extérieur (entretien du 21 mars 2010 avec un maître coranique de Sebba).

En résumé, nous sommes en face de deux réalités. Certains groupes se ferment tandis que d'autres s'ouvrent.

Les premiers réfutent le savoir scolaire et l'école publique pour des raisons de préservation de leur identité religieuse (notamment les marabouts et leurs adeptes). Dans ce groupe, on trouve également d'autres individus, qui pour des raisons de survie (travaux domestiques, garde des troupeaux, travaux champêtres, ...), refusent de scolariser leurs enfants.

Par contre, les seconds y adhèrent totalement ou partiellement en raison de leur désir d'ouverture à la culture occidentale, au monde extérieur ; ceux qui adhèrent partiellement, veulent toutefois préserver leur identité et être bicéphales, se trouvant ainsi à cheval sur deux cultures (la culture occidentale et la culture locale).

8.1.2 La participation communautaire

L'organisation des parents d'élèves n'exclut pas les stratégies individuelles ci-dessus développées.

Au-delà des stratégies développées par les familles, les populations choisissent de se regrouper au sein des écoles ou dans les localités, en associations des parents d'élèves (APE), en associations de mères éducatrices (AME) et en conseils villageois de développement (CVD). Ces associations participent à la vie quotidienne des écoles.

8.1.2.1 Les associations des parents d'élèves

Au sein des écoles, les parents d'élèves sont organisés en associations. Il s'agit des associations des parents d'élèves (APE). Selon le Directeur provincial de l'enseignement de base et de l'alphabétisation du Soum, *«dans chaque école, il y a les structures associatives des parents d'élèves (associations des parents d'élèves) qui sont mises en place pour accompagner les enseignants au niveau de la scolarisation des enfants»* (extrait de l'entretien du 26 avril 2010). Celles-ci participent aux activités liées à la scolarisation des enfants. Ces structures mobilisent les ressources locales en vue du recrutement des écoliers. En outre, elles assurent la fourniture de certains matériels pédagogiques, l'entretien, la réhabilitation des écoles et la maintenance des équipements ainsi que la mise en place éventuelle de cantine endogène. Pour la Directrice Générale de l'Enseignement de Base, les associations des parents d'élèves sont des canaux sûrs pour la scolarisation des enfants, pour le développement du système éducatif et la réussite scolaire des enfants : *«quand vous mettez un enfant au monde, en fait, c'est pour qu'il puisse évoluer dans la vie, pour qu'il soit bien dans la vie et que le travail que vous faites aujourd'hui, ça doit l'aider. Et si on comprend qu'effectivement, l'éducation doit aider l'enfant à se développer, il va sans dire que le parent va s'y mettre davantage et que lui-même, il va encourager l'enfant à apprendre, et à réussir. Il va l'accompagner techniquement, s'il a les moyens et la possibilité. Il va l'accompagner matériellement, il va l'accompagner sur tous les plans où il pense que son rôle peut être important dans la réussite de l'enfant»* (extrait de l'entretien du 7 mai 2010). Ils sont des canaux pouvant contribuer efficacement au développement de l'enseignement primaire et à la réussite scolaire des enfants. Des associations de parents d'élèves témoignent.

Les acteurs de l'école de Baaga ⁽⁵⁰⁾ :

«Chaque parent d'élève assure le suivi de la fréquentation scolaire de ses enfants. Nous jouerons le rôle de sensibilisateur, d'informateur auprès de la population afin que tout le monde puisse inscrire ses enfants à l'école. Nous mettrons tout en œuvre en vue de l'inscription des enfants dans les structures scolaires. Nous nous appuyons sur les structures associatives que sont les Associations des parents d'élèves et des mères éducatrices pour la mobilisation des différentes populations».

Les acteurs de l'école de Niaptana ⁽⁵¹⁾ :

«Nous avons instauré des cotisations pour résoudre les problèmes de fonctionnement de l'école. La cotisation était de 2000F initialement, mais elle a été ramenée à 1000 F CFA. Pour ce qui est des dispositifs mis en place, nous avons une APE et une AME».

Les acteurs de l'école du secteur 9 de Djibo ⁽⁵²⁾ :

«Il y a l'association des parents d'élèves et l'association des mères éducatrices qui sont mises en place. Il y a une convention que nous avons arrêtée au niveau de la localité : lorsqu'un parent a un seul enfant, on ne l'oblige pas à l'envoyer à l'école, mais lorsque le parent a deux enfants, il doit absolument inscrire un des deux à l'école. Si le parent refuse, nous allons négocier avec lui et s'il refuse de nouveau, nous prenons des sanctions».

8.1.2.2 Les associations de mères éducatrices (AME)

Les associations de mères éducatrices (AME) ont été mises en place en 1992 dans la province de la Sissili (chef-lieu Léo) par des femmes qui souhaitent participer et contribuer davantage à l'éducation de leurs enfants. Cette initiative a contribué à impliquer un plus grand nombre de femmes dans le développement des activités des écoles primaires et dans la promotion de l'éducation des filles. Ces associations poursuivent les objectifs suivants : conscientiser non seulement les mères, mais aussi les populations sur les problèmes qui entravent l'éducation des enfants en général et des filles en particulier ; aider les mères à s'organiser pour

⁵⁰ Extrait du *focus group* du 13 mars 2010

⁵¹ Extrait du *focus group* du 20 mars 2010

⁵² Extrait du *focus group* du 27 avril 2010

mieux s'impliquer dans l'action éducative ; former les mères d'élèves pour la prise en charge effective de leurs enfants ; permettre à la petite fille d'accéder à l'éducation ; permettre à la fille de disposer de plus de temps pour ses études ; contribuer à réduire sensiblement les déperditions scolaires des filles.

Afin d'atteindre ces objectifs, les AME ont développé des stratégies. Il s'agit de la participation effective de toutes les femmes, mères éducatrices ; l'élaboration et la mise en œuvre de micro-projets et d'activités génératrices de revenus ; l'inclusion d'un programme d'alphabétisation aux activités des AME et la mobilisation sociale.

Ainsi, les femmes à travers les AME se sont de plus en plus impliquées dans la gestion de la communauté scolaire aux côtés des hommes et participent pleinement aux actions en faveur de l'éducation de leurs filles. Elles mènent des activités de sensibilisation autour des thèmes liés à l'importance et à l'utilité de la scolarisation des filles, aux mariages forcés, à la réduction des charges de travail domestique des filles scolarisées et au respect des horaires scolaires. Les parents prennent de plus en plus conscience de la nécessité de scolariser tous les enfants, particulièrement les filles.

Les AME et les APE «*sont mises en place dans les structures scolaires et constituent les seuls dispositifs pour remédier à la sous-scolarisation*» (extrait du focus group réalisé à Gagara le 18 mars 2010). «*Leur mise en place participait de la résolution du problème de sous-scolarisation des filles. Nous avons remarqué que de plus en plus, le taux de scolarisation des filles augmente d'année en année*» (extrait de l'entretien du 7 mai 2010 avec la Directrice Générale de l'Enseignement de Base). Les AME sont mises en place pour participer à la résolution du problème de sous-scolarisation des filles. Aux dires des enquêtés, cette initiative contribue à impliquer un plus grand nombre de femmes dans le développement des activités des écoles primaires, dans la gestion de la communauté scolaire aux côtés des hommes et dans la promotion de l'éducation des filles. Ainsi, elles conscientisent les populations en général et les mères en particulier sur les entraves à l'éducation des enfants, notamment des filles. Ces organisations aident les mères à s'organiser en vue de leur meilleure implication dans l'action éducative. Les actions qu'elles mènent, visent à réduire de manière sensible les déperditions scolaires des filles. Les membres de l'Association des mères éducatrices de Assinga s'engagent en ces termes : «*l'école, c'est la lumière. Il faut travailler à ce que le groupe actuel reste et travaille chaque*

année à ce qu'il y ait plus d'enfants à l'école. Nous sortirons des concessions tous les enfants en âge d'être inscrits à l'école. Nous femmes, nous prenons l'engagement de ne plus garder les filles à la maison pour les travaux domestiques. Nous allons nous mobiliser pour les libérer afin qu'elles soient scolarisées» (extrait du focus group du 17 mars 2010).

8.1.2.3 Les conseils villageois de développement

Comme les APE et les AME, les conseils villageois de développement (CVD) sont également concernés par la question de la scolarisation des enfants. Ils *«participent à beaucoup d'actions en faveur de l'école», «aident à une meilleure scolarisation des enfants et approchent les parents récalcitrants et essayent de les convaincre à scolariser leurs enfants»*. Ils sont des structures chargées de l'animation et de la mise en œuvre du développement local au niveau des villages. Ils mobilisent les ressources humaines et financières dans les localités, recherchent des solutions aux problèmes de développement local (Burkina Faso, Ministère de l'Administration Territoriale et de la Décentralisation, 2007). Dans le domaine de l'enseignement primaire, *«le CVD intervient surtout dans la sensibilisation en vue du recrutement des enfants»* (extrait du focus group réalisé à l'école de Gongongou le 21 mars 2010). Les CVD sont des structures politiques et administratives, issues d'un vote démocratique, chargées de gérer tous les villages du Burkina Faso.

Outre ces stratégies communautaires développées au sein des familles, d'autres initiatives sont développées par l'Etat.

VIII.2 Les stratégies développées par les acteurs institutionnels

De l'analyse des données recueillies, il apparaît que plusieurs stratégies sont développées par les acteurs institutionnels dans la région du Sahel. Elles sont pratiquement les mêmes que celles développées dans les autres régions. Nous nous focaliserons sur les principales stratégies. Ainsi, nous axerons notre développement sur les efforts financiers consentis dans la mise en œuvre du Plan Décennal de Développement de l'Education de Base (PDDEB), la construction des infrastructures scolaires et l'utilisation de la carte scolaire comme outil d'implantation de ces infrastructures, la sensibilisation et la mobilisation sociale en faveur de la

scolarisation des enfants, les innovations éducatives utilisées comme alternatives d'éducation, le développement des enseignements préscolaire et secondaire, l'amélioration de l'environnement scolaire, la formation initiale et continue des enseignants ainsi que l'alphabétisation des adultes.

8.2.1 Les efforts financiers consentis dans la mise en œuvre du Plan

Décennal de Développement de l'Éducation de Base

En adoptant le Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB) en juillet 1999, le Gouvernement du Burkina Faso a voulu impulser une certaine dynamique à l'éducation de base durant la décennie 2001-2010. La vision du PDDEB était d'atteindre à l'horizon 2010, un taux brut de scolarisation de 78,2% pour ce qui concerne le cycle primaire (l'objectif initial de 70% a été revu à la hausse en 2007). Sa mise en oeuvre a permis à l'Etat de bénéficier de l'accompagnement des partenaires techniques et financiers (PTF), qui ont injecté des ressources financières supplémentaires en vue de l'amélioration quantitative et qualitative de l'enseignement primaire.

Ainsi, entre 2007 et 2010, le budget dévolu à la Région du Sahel est passé de 2 401 686 000 F CFA à 3 619 926 000 F CFA, soit un taux de croissance annuel moyen de 14,66% (voir tableau suivant).

Tableau 32 : Evolution du budget de la Région du Sahel (en francs CFA) de 2007 à 2010

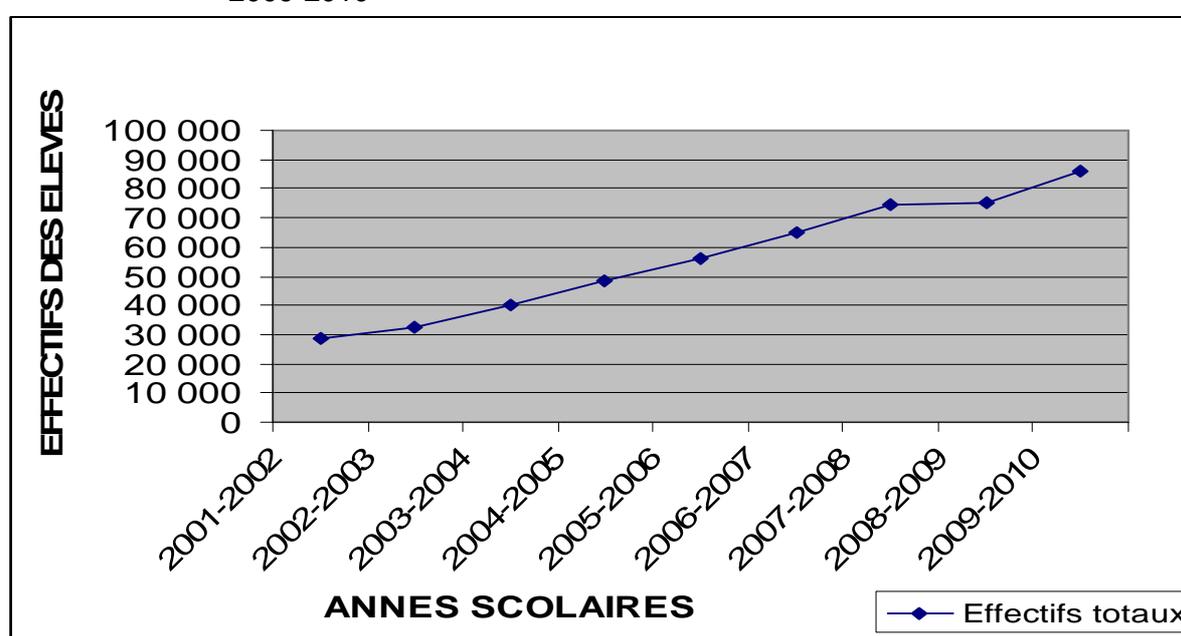
Désignation	2007	2008	2009	2010
Total Budget Région	2 401 686 000	2 314 392 000	3 488 870 000	3 619 926 000
Salaires	1 172 440 000	1 559 124 000	2 654 880 000	3 000 713 000
Fonctionnement	220 252 000	436 872 000	459 236 000	463 413 000
Investissements	1 009 994 000	318 396 000	374 754 000	155 800 000

Source : Lois de finances et plans d'action du MEBA de 2007-2010

La mobilisation de ressources additionnelles (sous forme de dons et de prêts pour la mise en œuvre du Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base) explique cet accroissement considérable. Il convient de relever qu'en 2010, les salaires constituaient 82,9% des dépenses de la Région contre 12,8% pour le fonctionnement et 4,3% pour les investissements.

D'après nous, cet accroissement du budget a également entraîné une croissance exponentielle (plus du triple) des effectifs scolaires, lesquels sont passés de 28373 en 2001-2002 à 85838 en 2009-2010, soit un taux d'accroissement moyen annuel de 14,8% : l'accroissement des ressources financières a permis de réaliser des infrastructures scolaires (accroissement de 387 écoles), de recruter du personnel enseignant (accroissement de 1387 enseignants) et de sensibiliser la population sur l'importance de la scolarisation des enfants.

GRAPHIQUE 9: Evolution des effectifs scolaires de la région du Sahel de 2001-2002 à 2009-2010



Source : Burkina Faso, MEBA, Annuaire statistique de l'éducation de base de 2001-2002 à 2009-2010

En outre, ces efforts financiers ont permis d'améliorer les indicateurs d'accès et de couverture de l'enseignement primaire comme le montre le tableau ci-après.

Tableau 33 : Evolution des indicateurs d'accès et de couverture dans la Région du Sahel de 2001-2002 à 2009-2010

Indicateurs	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Taux brut d'admission	29,6%	33,3%	49,5%	58,3%	61,4%	60,6%	66,2%	37,0%	70,9%
Taux brut de scolarisation	20,7%	22,7%	27,2%	31,9%	36,0%	39,9%	43,9%	40,8%	44,8%
Taux net de scolarisation	15,7%	17%	19,7%	24,2%	27,5%	32,0%	37,0%	34,0%	37,5%

Source : Burkina Faso, MEBA, Annuaire statistique de l'éducation de base de 2001-2002 à 2009-

2010

Au regard du tableau ci-dessus, on se rend compte que les indicateurs d'accès et de couverture de l'enseignement primaire se sont accrus considérablement, mais demeurent faibles. Malgré les gros efforts déployés par l'Etat et ses partenaires, la région du Sahel est très loin d'atteindre la généralisation de la scolarisation primaire.

8.2.2 La construction des infrastructures scolaires et l'utilisation de la carte scolaire comme outil d'implantation des dites infrastructures

Au regard des statistiques de l'éducation de base de 2009-2010, le réseau de l'enseignement primaire dans la région du Sahel compte 635 écoles avec 2098 salles de classe.

Au début de la mise en œuvre du Plan Décennal de Développement de l'Education de Base en 2001-2002, le nombre de salles de classe n'était que de 698, soit une variation positive de 1400 salles de classe en huit (8) années scolaires (moyenne de 175 salles de classe l'an). Ainsi, on note une accélération du rythme de construction avec un taux moyen d'accroissement annuel (TAMA) de 14,7% sur les huit (8) ans. Il faut toutefois noter que de nombreuses salles de classe sont sous abris précaires.

Tableau 34 : Situation des salles de classe sous abris précaires au Sahel

Province	Salles de classe en banco	Salles de classe en paillote	Total
Province de l'Oudalan	35	67	102
Province du Séno	34	56	90
Province du Soum	102	104	206
Province du Yagha	31	117	148
Région du Sahel	202	344	546

Source : Burkina Faso, MEBA, Annuaire statistique de l'éducation de base de 2009-2010

Il ressort de ce tableau que 546 salles de classe sont sous abris précaires soit une proportion de 26,02%. Les provinces du Soum et du Yagha enregistrent le plus grand nombre de salles de classe sous abris précaires, avec respectivement 206 et 148 salles.

Pour ce qui est des logements d'enseignants, le tableau ci-après récapitule la situation entre 2001-2002 et 2009-2010.

Tableau 35 : Situation des logements et pourcentage des écoles en disposant de 2001-2002 et 2009-2010

Type d'infrastructure	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Logements (nombre d'écoles en disposant)	411	526	575	641	761	811	898	935	1008
Pourcentage des écoles disposant de logements	59,7%	64%	59,1%	56,6%	56%	53,3%	57,7%	58,4%	59,4%

Source : Burkina Faso, MEBA, Annuaire statistiques de l'éducation de base de 2001-2002 à 2009-2010

Malgré, les nombreuses constructions scolaires, les taux de scolarisation de la région demeurent les plus faibles des 13 régions que compte le Burkina Faso (TBS de 44,8% et TNS de 37,5%)

De plus, en ce qui concerne la carte scolaire, il est établi que beaucoup de villages ne disposent pas d'infrastructure scolaire. L'éloignement des villages entre eux pose un sérieux problème de couverture scolaire, les enfants étant contraints de parcourir de longues distances pour bénéficier de l'enseignement primaire (Entretien du 11 mars 2010 avec le Directeur Régional).

8.2.3 La sensibilisation et la mobilisation sociale en faveur de la scolarisation des enfants

La sensibilisation et la mobilisation de la population ont généralement cours avant les recrutements au cours préparatoire première année. Elles sont menées par les structures associatives (APE, AME), les leaders d'opinion, appuyés quelquefois par les conseillers municipaux et les mairies. Le Directeur Régional de l'enseignement de base et de l'alphabétisation témoigne (⁵³):

«La Direction de la Promotion de l'Education des Filles est sur le terrain et mène des sensibilisations, ce qui fait que nous constatons que les filles même sont en train de dépasser les garçons dans certaines localités, ce qui veut dire que le travail de sensibilisation-information sur le terrain, prôné par la Direction de la

⁵³ Extrait de l'entretien du 11 mars 2010

Promotion de l'Education des Filles, appuyée par le Forum for African Women Educationnalits (FAWE), commence à porter fruit.

Le deuxième point : il y a une compréhension qui s'est dégagée de l'importance de l'éducation pour mieux agir, à partir de ces sensibilisations et l'implication des communautés. Actuellement, l'Etat associe les coutumiers, les religieux et les leaders d'opinion à tout ce qui est en rapport avec l'éducation. Je peux donner comme exemple le forum sur l'éducation qui s'est tenu à Djibo et c'est ce qui a fait que cette année, on a entre 10 000 à 15 000 enfants de plus que l'année scolaire passée».

Les structures déconcentrées de l'enseignement primaire travaillent «à sensibiliser les parents pour qu'ils acceptent la scolarisation des enfants». Elles réalisent «un travail immense pour qu'ils acceptent les conditions difficiles de travail c'est-à-dire les hangars et autres abris précaires». Ce n'est qu'après cette acceptation que les infrastructures sont réalisées : «nous travaillons d'abord à ce que les gens acceptent l'école et ensuite nous demandons à avoir du personnel pour ouvrir les écoles. Aujourd'hui, si nous avons suffisamment de personnel, nous allons très vite augmenter les indicateurs» (entretien du 18 mars 2010 avec le Directeur Provincial de l'enseignement de base et de l'alphabétisation de l'Oudalan).

Sont souvent adoptées comme approches, le porte à porte, les informations à travers les marchés et manifestations diverses, les caravanes, les causeries-débats, le théâtre forum, les projections de films, les émissions radios, les journées éducatives durant lesquelles la population échange sur la problématique de la scolarisation des enfants.

En ce qui concerne spécifiquement la scolarisation des filles, une campagne est menée chaque année par la Direction de la Promotion de l'Education des Filles (DPEF) du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation avec le concours financier du Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF). C'est une formule qui permet de toucher les acteurs et structures de l'éducation de base comme les Associations des mères éducatrices (AME), les enseignants, les leaders d'opinion et les groupes d'influence afin de les impliquer dans la lutte contre la sous-scolarisation des filles. A travers cette campagne, est recherchée l'adhésion des populations, principalement dans les localités où l'école est rejetée, afin de susciter une inscription massive des enfants, notamment des jeunes filles.

8.2.4 Les innovations éducatives : classes multigrades, écoles satellites, écoles bilingues

Afin de développer l'éducation de base, conformément aux recommandations de la Conférence mondiale sur l'éducation de base (Jomtien, 1990) et du Forum de Dakar (avril, 2000) ainsi qu'aux Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), un certain nombre d'innovations éducatives sont également mises en œuvre dans la région. Ainsi, y sont développées la formule des classes multigrades, les écoles satellites et les écoles bilingues.

❖ La formule des classes multigrades

La formule a été instituée au Burkina Faso par Arrêté n°92-096/SG/BPE du 30 octobre 1992 portant institution des systèmes des classes multigrades et à double-flux. Les classes multigrades consistent en la prise en charge par un seul maître et dans une même salle de classe de plusieurs divisions (CP1, CP2, CE1, CE2, CM1, CM2). Dans le cas du Burkina Faso, le regroupement se fait par niveau: (CP1+CP2, CE1+CE2, CM1+CM2). La formule serait un atout qui s'applique principalement dans les zones où les écoles ont de faibles effectifs notamment dans les zones rurales, comme c'est le cas de la région du Sahel ; l'instauration de l'approche est avantageuse, en ce sens qu'elle permet de recruter chaque année les enfants.

Cette formule alternative est louée par les acteurs institutionnels.

La Directrice Générale de l'Enseignement de Base ⁽⁵⁴⁾ :

«Concernant les classes multigrades, à une période donnée, nous avons constaté que le taux de scolarisation était faible. Avec les partenaires, nous avons réussi à introduire cette formule alternative dans certaines écoles. De quoi s'agit-il ? On veut accroître le taux de scolarisation avec des infrastructures éducatives limitées. Là où il y avait les écoles à une, deux ou trois classes et où les effectifs ne sont pas élevés comme au Sahel, la trouvaille était que l'on mette deux groupes pédagogiques de niveaux différents ensemble (CP1 et CP2, CE1 et CE2, CM1 et CM2) avec la formation des maîtres pour vraiment appliquer cette technique. Une école qui a trois classes, a par exemple 6 groupes pédagogiques (les CP ensemble,

⁵⁴ Entretien du 7 mai 2010

les CE ensemble et les CM ensemble). Ça permettait du même coup de recruter annuellement. Si on recrute annuellement, ça permet d'augmenter le taux de scolarisation, au lieu d'attendre tous les deux ans pour recruter. Avec de faibles effectifs, avec le peu d'infrastructures qu'on avait, c'était l'alternative qu'on avait trouvé pour augmenter l'offre éducative et ça a marché».

Le Directeur provincial de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation de l'Oudalan ⁽⁵⁵⁾ :

« Les classes multigrades sont une formule qui permet de gérer rationnellement le personnel enseignant, surtout dans des milieux où les effectifs sont faibles, il est mieux de les regrouper et faire tenir 2 groupes pédagogiques par un seul enseignant. Maintenant, pour que cela soit efficace, il faut travailler dans le sens du renforcement des capacités des enseignants. Sinon, je pense que dans le sens d'une gestion rationnelle du personnel, c'est une bonne chose. Mais, si les enseignants ne sont pas suffisamment formés, et s'ils ne peuvent même pas utiliser le matériel nécessaire pour travailler, à fortiori ce qu'il faut comme matériel additif pour les classes multigrades, on ne peut qu'avoir des résultats du point de vue qualitatif, pas tout à fait à la hauteur des attentes».

Au cours de l'année scolaire 2009-2010, la région du Sahel comptait 473 classes multigrades : cette proportion est de 9,03% par rapport aux 5 239 classes multigrades au niveau national et de 22,55% par rapport aux 2098 classes de la Région du Sahel (Statistiques de l'éducation de base, 2009-2010).

En résumé, le choix d'instaurer des classes multigrades s'explique par le fait que la scolarisation dans la région est difficile, que la formule permet de recruter annuellement les élèves et d'accroître ainsi le taux de scolarisation. De même, en terme de performance, les classes multigrades ne poseraient pas de problèmes particuliers. Une synthèse faite par la Banque mondiale (Thomas et Shaw, 1992) indique que selon les études menées *«pour évaluer l'impact de l'enseignement multigrade sur les performances, il n'y a en général pas de différence entre les élèves de classes multigrades et ceux de classes monogrades»* (Brunswic et Valérien, 2003, p28). S'agissant spécifiquement du Burkina Faso, l'Institut Pédagogique du Burkina a réalisé en 1993 et en 1998, des études sur le niveau

⁵⁵ Entretien du 18 mars 2010

d'acquisition des élèves en comparaison avec celui des élèves des écoles classiques. L'évaluation de 1993 a donné l'avantage aux classes multigrades sur les classes témoins, dans les 14 provinces expérimentales : *« dans deux provinces, les classes multigrades et les classes témoins ont le même niveau ; dans sept provinces les classes multigrades ont de meilleurs résultats que les classes témoins ; dans cinq provinces les classes témoins sont meilleures que les classes multigrades. La moyenne nationale est de 8,86/10 pour les classes multigrades contre 8,23/10 pour les classes témoins »* (Brunswic et Valérien, 2003, p40). Quant à la seconde évaluation (1998), elle a donné deux moyennes sensiblement égales : 11,48 et 11,84 sur 20 respectivement pour les classes expérimentales et les classes témoins. Il faut cependant relever que des difficultés de mise en œuvre de la formule demeurent : le sentiment d'insatisfaction des enseignants et la non-maîtrise de la pédagogie des classes multigrades.

❖ Les écoles satellites

L'objectif principal de l'école satellite *« est de rapprocher l'école aux enfants au sein de leur village ou à un lieu situé à moins de 2 à 3 km de marche et de leur faciliter l'accès ultérieur aux écoles primaires plus éloignées à partir du CE2 »* (Kibora L. et al., 1999, p22). Ces mêmes auteurs précisent qu'en plus de cet objectif principal, les écoles satellites poursuivent les objectifs secondaires ci-après :

- faire acquérir aux jeunes des connaissances instrumentales (lire, écrire, expression orale et calcul) dans les langues nationales et le français ;
- donner des compétences cognitives pour le développement de l'esprit scientifique ;
- donner des compétences et connaissances fonctionnelles nécessaires à la résolution des problèmes de la vie ;
- donner des compétences indispensables à la participation à la vie civique.

D'une manière générale, pour ce qui est des écoles satellites, l'histoire nous renseigne que par rapport aux ressources limitées, on n'avait pas pu couvrir les régions éloignées en écoles. *« Dans les zones éloignées, même s'il y avait la volonté de scolariser les enfants, du fait des longues distances à parcourir, on ne peut pas s'hasarder à mettre un enfant de sept (7) ans pour parcourir 5 à 10 kilomètres. L'idée*

était de construire ces écoles dans des zones éloignées des écoles mères (écoles d'accueil) pour permettre aux enfants d'être scolarisés, et cela avec l'accompagnement de l'UNICEF qui avait trouvé cette méthode. Il fallait commencer les enseignements par la langue nationale pour permettre aux enfants d'apprendre plus vite. A partir de la langue nationale, si l'enfant comprend déjà, ça fait des éléments qui leur permettent d'apprendre plus vite»⁵⁶. En effet, ce sont des écoles de proximité, recevant des enfants de 7 à 9 ans de villages éloignés de plus de trois kilomètres d'une école primaire. Elles leur facilitent l'accès à l'école, en attendant qu'ils soient plus grands pour rejoindre les écoles classiques d'accueil (écoles mères) pour y poursuivre leurs études primaires (du cours élémentaire 2^{ème} année au cours moyen 2^{ème} année notamment).

D'une durée de 3 ans, l'école satellite va généralement du cours préparatoire 1^{ère} année au cours élémentaire 1^{ère} année. En première année, la langue locale est utilisée comme médium d'enseignement, et, sur la base du bilinguisme de transfert, le Français est introduit en 2^{ème} année à côté de la langue locale. En 3^{ème} année, l'enseignement est presque exclusivement en français comme dans les écoles classiques. De nos jours, sept langues nationales sont utilisées dans les écoles satellites: le cerma, le dioula, le fulfuldé, le gulmancéma, le lobiri, le lyélé et le mooré.

Cette formule prône une scolarisation des enfants des deux sexes avec un effort particulier en faveur du recrutement des filles (50% au moins) : *«la politique des écoles satellites était très bonne. Elles ont permis dans certaines localités d'accroître le taux de scolarisation et dans certaines écoles satellites, il y a plus d'élèves que dans les écoles classiques»⁵⁷.*

En tant qu'écoles de proximité, les écoles satellites facilitent l'accès à l'école aux enfants des zones rurales en réduisant les distances entre l'école et leur domicile, créent une certaine symbiose affective et culturelle entre l'école et les communautés à travers l'usage des langues nationales et la prise en compte des valeurs socioculturelles du milieu (les écoliers commencent les apprentissages en langue locale en première année avec une introduction progressive du français à partir de la deuxième année). De plus, sur le plan des contenus d'enseignement, ces écoles

⁵⁶ Entretien du 7 mai 2010 avec la Directrice Générale de l'enseignement de base

⁵⁷ Entretien du 11 mars 2010 avec le Directeur Régional

s'appuient sur les réalités socioprofessionnelles et économiques du milieu, ce qui fait de l'école satellite une école proche des préoccupations des communautés rurales (ADEA, 2006). Ces facteurs font qu'elles sont acceptées dans la plupart des localités où elles sont implantées.

En outre, les évaluations menées par le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation et l'UNICEF-Burkina ainsi que celle de la Banque Mondiale en 1998 ou celle menée par l'IRD en 1999, (en vue de comparer les performances des écoles satellites à celle des écoles classiques) ont montré que les moyennes générales dans les écoles satellites selon les matières (français, calcul) sont toujours supérieures à celles des écoles classiques. De façon générale, les élèves des écoles satellites sont plus performants que ceux des écoles classiques surtout en calcul, même si les résultats scolaires dans l'ensemble sont médiocres. Les éléments d'explication de telles performances retenus par les évaluateurs sont entre autres, le bilinguisme, notamment l'utilisation de la langue maternelle comme médium d'enseignement et les effectifs raisonnables, soit 40 élèves par classe⁵⁸.

Il convient cependant de noter que dans la région du Sahel, la formule des écoles satellites est peu développée : seules 47 écoles satellites sont fonctionnelles avec un effectif de 4763 élèves sur un total de 635 écoles et de 85838 élèves, soit une faible proportion de 5,5%.

❖ Les écoles bilingues

L'éducation bilingue (EB) expérimentée actuellement au Burkina Faso «*est un système d'éducation qui consiste à donner l'enseignement à un enfant en deux langues dont la première, la langue africaine (langue nationale), est maîtrisée par lui (en l'occurrence sa langue maternelle) et la seconde, le français, une langue étrangère qui sera apprise comme seconde langue*» (ILBOUDO, 2003, p28).

L'école bilingue prend en charge les enfants de 7 à 11 ans. Elle est un système d'enseignement dans lequel l'éducation est donnée en deux langues : il s'agit de l'utilisation simultanée d'une langue nationale maîtrisée par l'enfant et le français.

Elle se distingue de l'école classique par:

⁵⁸ eip.cifedhop.org consulté en ligne le 12 octobre 2009 de :<http://www.eip.cifedhop.org/eipafrique/burkina/burkina2.html>

- l'utilisation de la langue de l'enfant et du français (bilinguisme);
- l'équité prônée entre les genres, de sorte que dans les recrutements l'effectif des filles soit au moins égal à celui des garçons ;
- la liaison entre l'éducation et la production. Les élèves pratiquent des activités manuelles liées à l'économie locale, qui alimentent les cours et constituent aussi des champs d'application des enseignements ;
- la revalorisation de la culture locale par l'introduction à l'école des valeurs culturelles positives de l'Afrique, des contes et proverbes, des chants et danses, de la musique du milieu et des instruments traditionnels de musique ;
- l'implication des parents d'élèves dans la définition des curricula et à certains aspects des enseignements à l'école comme les activités culturelles et productives;
- la réduction de la durée du cycle primaire qui passe de six à cinq ans (ILBOUDO, 2002).

Les écoles bilingues *«permettent à l'enfant de conserver les acquis culturels»* car *«la mise en place des écoles bilingues, c'était toujours dans le sens d'accroître l'offre éducative, mais aussi de contribuer à l'amélioration du système éducatif, que ce système éducatif soit plus performant, soit plus productif parce que l'objectif poursuivi était également cela. La formule a donné des résultats assez intéressants, si bien que l'Etat préconise la généralisation, une généralisation progressive et maîtrisée»*.

Dans ces écoles, un bilinguisme additif langue nationale-français est développé selon l'agencement ci-après du volume horaire :

- en première année, la langue nationale occupe 90% du volume horaire contre 10% pour le français ;
- en deuxième année, 80% du volume horaire est consacré à la langue nationale et 20% au français ;
- en troisième année, la langue nationale et le français occupent la même proportion du volume horaire (50%);
- en quatrième année, la langue nationale n'occupe que 20% du volume horaire contre 80% pour le français ;

- en cinquième année, la langue nationale et le français occupent respectivement 10% et 90% du volume horaire.

Sont utilisées comme langues nationales aux côtés du français, le bissa, le dagara, le dioula, le fulfuldé, le gulmancéma, le lyélé, le mooré et le nuni.

La méthode d'enseignement allie la théorie à la pratique, l'acte d'apprendre à l'acte de produire, la disponibilité et la bonne qualité des matériels didactiques, la bonne expérience des enseignants. Les élèves pratiquent des activités manuelles liées à l'économie locale, qui alimentent les cours et constituent aussi des champs d'application des enseignements. La culture locale est introduite à l'école par des contes et proverbes, des chants et danses, de la musique du milieu et des instruments traditionnels de musique. Ces facteurs donnent à l'éducation bilingue les meilleurs taux de succès au certificat d'études primaires (CEP) en 5 ans de scolarité contre 6 au niveau des écoles classiques. C'est sans doute cette réussite qui justifie les multiples demandes de transformation d'écoles classiques en écoles bilingues, formulées par les communautés de base.

Tout comme au niveau des écoles satellites, l'efficacité pédagogique des écoles bilingues est avérée. Dans le contexte de l'enseignement formel, presque toutes les études conduites en Afrique comme dans d'autres régions du monde convergent pour relever l'efficacité de l'usage des langues nationales dans le développement cognitif de l'enfant (Sylla, 2004). En effet, dans le contexte burkinabé, les résultats aux examens officiels de juin 2002 et de juin 2003 nous donnent:une illustration parfaite. Ainsi, en juin 2002, les écoles bilingues avaient obtenu un taux de succès de 85,02% à l'examen du certificat d'études primaires contre une moyenne nationale de 61,81 % ; en juin 2003, le taux de réussite a été de 68,21% contre une moyenne nationale de 70,01 %. La légère baisse observée en 2003 serait due au fait que l'une des classes bilingues devant passer les examens, est restée sans enseignant pendant près d'un mois ; l'enseignant titulaire ayant quitté cette école privée suite à son succès au concours de recrutement d'enseignants organisé par l'Etat en décembre 2002 (ILBOUDO, 2003).

Mais bien que l'efficacité pédagogique des écoles bilingues soit démontrée, il convient de reconnaître que la couverture des écoles bilingues dans la région du Sahel est infime : la région ne compte que 2 écoles bilingues avec un effectif de 281 élèves, soit une proportion de 0,33% par rapport à l'effectif total du primaire.

8.2.5 Le développement des autres sous ordres d'enseignement

Le développement des autres cycles d'enseignement (préscolaire et secondaire notamment) pourrait influencer inéluctablement sur le développement de l'enseignement primaire.

❖ L'enseignement préscolaire

D'abord en ce qui concerne l'enseignement préscolaire, l'objectif qui lui est assigné est de garantir une meilleure insertion de l'enfant à l'enseignement primaire à travers une socialisation-éveil. Au Sahel, les acteurs de l'éducation admettent que le préscolaire mérite d'être développé car *«il peut préparer très avantageusement l'arrivée des enfants à l'école primaire, notamment avec les bisongo qui sont en train de s'installer auprès de quelques écoles»* (entretien avec le Directeur provincial de l'Oudalan le 18 mars 2010). *«Pour attirer davantage d'élèves vers les structures scolaires, il convient de mettre en place une structure d'encadrement de la petite enfance qui préparera les enfants pour ce cycle primaire»* (acteurs locaux de Niaptana).

En effet, il est généralement établi qu'il existe une association positive générale entre les inscriptions dans le préscolaire et le taux de survie scolaire : plus les inscriptions dans le préscolaire sont élevées, plus la proportion d'élèves du primaire arrivant en 5^e année est importante. Mingat (cité par Hyde, 2006) estime qu'en moyenne un point supplémentaire du taux brut de scolarisation (TBS) au niveau préscolaire entraîne une réduction de 0,12 % du taux de redoublement et qu'une réduction de 1 pour cent du taux de redoublement entraîne une augmentation de 0,875 % du taux de survie.

Or le cycle d'enseignement préscolaire est également peu développé au Burkina Faso, principalement dans la région du Sahel. En 2006-2007, le taux brut de scolarisation au préscolaire n'était que de 2,8 % pour l'ensemble du pays et de 0,8%⁵⁹ pour la région du Sahel.

Il est très embryonnaire. Sur 426 structures préscolaires que comptait le Burkina Faso, la région du Sahel n'en comptait que 9 structures, avec un effectif de 860 enfants contre 40659 au niveau national.

⁵⁹ Burkina Faso, Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale, DEP (2008), Annuaire statistique et répertoire des structures du préscolaire 2006-2007

❖ L'enseignement secondaire

Pour ce qui est de l'enseignement secondaire, il est également peu développé. Sur 762 établissements d'enseignement secondaire que le Burkina Faso comptait en 2006-2007, la région du Sahel n'en regorgeait que 17 établissements. Le taux brut de scolarisation du secondaire était de 23% au premier cycle et de 9% au second cycle, pour l'ensemble du pays. Dans le même temps, les TBS de la région du Sahel étaient de 6,7% et de 1,5%, respectivement.

Les acteurs de l'éducation au Sahel observent que les élèves du secondaire provenant des villages périphériques éprouvent de sérieuses difficultés pour suivre les enseignements en raison du manque de logeurs, du poids des charges scolaires au niveau du secondaire. Cette situation entraîne de fortes déperditions scolaires (nombreux abandons, exclusions et redoublements). Certains parents d'élèves sont très frustrés lorsque leurs enfants sont exclus du cycle d'enseignement secondaire (Entretien avec le DPEBA du Soum, le 26 avril 2010).

Le Directeur Provincial de l'enseignement de base et de l'alphabétisation du Yagha renchérit : *«Ici, pour l'instant, tous les départements ne disposent pas de collèges. Après le CM2, il faut parcourir de longues distances pour avoir accès à l'enseignement secondaire. Il est bon qu'au niveau de chaque département, il y ait un collège. Mais il serait mieux qu'un collège soit implanté dans un rayon où se trouvent trois (3) à cinq (5) écoles primaires, et qu'au niveau de chaque province, il y ait un cycle encore plus long (un lycée par exemple). La mise en place des infrastructures, l'ouverture des CEG et des lycées s'avèrent nécessaires. Il faut également aider les parents à comprendre l'évolution des cycles d'enseignement, les aider dans l'acquisition des fournitures. Il faut également un personnel suffisant pour les établissements existants»* (entretien du 21 mars 2010).

On retiendra alors que les mauvais rendements scolaires de l'enseignement secondaire, son faible développement ainsi que le peu d'intérêt que portent l'Etat et les parents à l'enseignement préscolaire, ont des répercussions néfastes sur le développement l'enseignement primaire.

8.2.6 L'allègement des charges scolaires

L'Etat Burkinabé développe également des politiques d'allègement des charges scolaires pour promouvoir l'enseignement primaire. On relève entre autres, la mise

en œuvre de l'obligation et de la gratuité scolaire, la distribution gratuite des manuels et des fournitures scolaires ainsi que la prise en charge des frais de scolarité pour toute fille inscrite au CP1.

❖ L'obligation et la gratuité scolaire

Après les indépendances politiques du 5 août 1960, le Burkina Faso comme bon nombre de pays africains s'est soucié du développement de son enseignement primaire. Ainsi, les ministres africains de l'éducation avaient pris lors de la conférence d'Addis-Abeba tenue le 25 mai 1961, l'engagement d'atteindre en 1980 un taux de scolarisation de 100%. Cette volonté s'est traduite par l'adoption du décret 289 bis/PRES/EN du 05 Août 1965 qui rendait l'enseignement de base public gratuit et obligatoire. Toutefois, le même décret en son article 2 conditionnait cet objectif aux limites des possibilités d'accueil en disposant que *"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"*. En outre, l'article 3 précisait que *"L'Enseignement du Premier Degré est gratuit en ce qui concerne la période soumise à l'obligation scolaire"*. Ces dispositions montrent que l'Etat ne disposait pas de ressources nécessaires pour concrétiser cette volonté politique de scolariser tous les enfants d'âge scolaire, pour faire exercer le droit réel et d'appliquer cette gratuité théorique afin d'absorber tous les enfants d'âge scolaire.

Ce décret fut réaffirmé par la Loi n°13/ADP du 9 mai 1996 (première loi d'orientation de l'éducation) et renforcé par la Loi N°13-2007/A N du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation, laquelle institue l'obligation et la gratuité scolaire pour tous les enfants de six à seize ans. Ladite loi précise que : *«L'enseignement de base public est gratuit. La gratuité exclut le versement d'une somme quelconque au titre des frais d'inscription et ce, tout au long de la période de scolarité obligatoire⁶⁰»*.

Pour certains enquêtés, l'obligation et la gratuité scolaire *« ont des préoccupations par rapport au management de chaque pays pour promouvoir son développement ; par rapport à la question de la gratuité, nous l'avons placée dans le contexte d'un pays sous-développé où le taux de scolarisation est faible. On a voulu s'allier avec les objectifs du millénaire pour le développement»*. En somme, diront-ils, la gratuité est une démarche d'amélioration de l'offre éducative et un élément

⁶⁰ Burkina Faso, Assemblée nationale, 2007, P.5

essentiel d'accompagnement des parents à avoir les moyens de scolarisation de leurs enfants, notamment en matière d'équipement scolaire. Pour d'autres, la gratuité *«est une très bonne chose parce que si effectivement on n'avait pas consacré la gratuité et l'obligation scolaire, beaucoup d'enfants ne seraient pas allés à l'école, tout simplement parce qu'il manque un bic. On a vu des enseignants renvoyer des enfants parce qu'ils n'ont pas de bics ou pour des motifs futiles. Mais aujourd'hui, les parents sont soulagés de ce côté là. Peut-être qu'à quelque part, ils ne sont pas tout à fait responsables : en cas de perte du matériel scolaire, certains parents ne font pas l'effort de procéder à leur remplacement. Ainsi, on devrait expliquer davantage le principe de gratuité»*.

Par rapport à l'obligation scolaire, des acteurs pensent que c'est une démarche pour atteindre l'enseignement primaire universel, eu égard au fait que certains parents ne comprennent pas toujours le bien fondé de la scolarisation de l'enfant : *«on se dit qu'en passant par cette démarche, on peut avoir presque tous les enfants à l'école»* (entretien du 7 mai 2010 avec la Directrice Générale de l'enseignement de base). De cette gratuité et de cette obligation scolaire, découle la distribution gratuite des manuels et des fournitures scolaires : *«Il y a aussi les fournitures scolaires et actuellement, chaque enfant a le paquet minimum pour son école. Avant, les enseignants pouvaient traîner faute de fournitures que les parents devaient acheter. Mais, actuellement, tout permet de couvrir le programme et je pense que c'est un élément important sur lequel on peut insister pour amener les parents à scolariser leurs enfants. ...Au Sahel quelqu'un nous disait qu'avec la part contributive des filles prise en charge par l'Etat et ses partenaires, on avait augmenté le taux de scolarisation des filles. Ici aussi, par rapport à cet aspect, c'est de nature à amener les parents à inscrire leurs enfants à l'école, ça les sensibilise par rapport à ce que l'Etat fait. Si effectivement, l'Etat consent des efforts pour outiller leurs enfants, ça veut dire que quelque part, l'effort doit être fourni de part et d'autre pour accompagner son enfant»*.

❖ La distribution gratuite des manuels et des fournitures scolaires

Elle s'inscrit dans la dynamique d'atteinte de la scolarisation universelle dans un contexte de pauvreté de la population burkinabé et de recherche de la qualité de l'enseignement. Les études (ADEA, 2002 et 2003) montrent que la disponibilité de

manuels scolaires a un impact positif sur la réussite des élèves et la qualité du système éducatif. La recherche internationale «a démontré à plusieurs reprises que les manuels scolaires et autres matériels éducatifs sont des instruments clés du processus éducatif et pédagogique qui revêt une importance particulière dans les pays les plus pauvres et les moins développés» (ADEA, 2002, p1). De même, «s'agissant du matériel éducatif et des infrastructures physiques, la disponibilité de livres de classe, rédigés dans la langue pratiquée couramment par l'élève, semble être le facteur qui exerce une influence positive la plus grande sur la qualité de l'éducation» (ADEA, 2003, p2).

S'agissant principalement des manuels scolaires, ils sont distribués gratuitement aux écoles publiques et privées au ratio d'un livre de lecture et de calcul par élève.

Toutefois, l'on se rend compte que malgré cette politique, les ratios ne sont pas toujours atteints, comme le montre le tableau ci-après.

Tableau 36 : Ratios livre de calcul et de lecture /élève de 2007-2008 à 2009-2010 dans la région du Sahel

Provinces	2007-2008		2008-2009		2009-2010	
	lecture	calcul	lecture	calcul	lecture	calcul
Province de l'Oudalan	0,91	0,50	1,16	0,71	1,25	0,98
Province du Séno	0,85	0,61	1,18	0,66	1,17	0,87
Province du Soum	0,88	0,59	1,00	0,67	1,00	0,84
Province du Yagha	0,97	0,75	1,30	0,86	1,37	1,09
Total de la Région	0,89	0,60	1,12	0,70	1,15	0,92

Source : Statistiques de l'éducation de base de 2007-2008 à 2009-2010, DEP-MEBA

Au regard du tableau ci-dessus, l'on se rend compte que les ratios en calcul n'ont jamais été atteints dans la région du Sahel (0,60 en 2007-2008 ; 0,70 en 2008-2009 et 0,92 en 2009-2010). En ce qui concerne les manuels de lecture, il n'est effectif qu'à partir de 2008-2009.

Quant à la distribution gratuite des fournitures scolaires, elle a été instituée depuis l'année scolaire 2003-2004. Elle a d'abord débuté dans les provinces des Balé, du Ioba, du Nahouri, du Passoré et du Zondoma avant de s'étendre progressivement d'année en année. A l'heure actuelle, elle couvre l'ensemble du pays. Le matériel dénommé «cartable minimum» est constitué de cahiers, de stylos à bille, de crayons de couleur, de règles, etc.

Cette mesure satisfait les besoins en fournitures scolaires de nombreux enfants et permet de combattre la sous-scolarisation.

En somme, pour de nombreux acteurs de l'éducation, la distribution gratuite des fournitures et des manuels scolaires est un élément important sur lequel il convient d'insister pour amener les parents à scolariser leurs enfants. Elle est de nature à les amener à inscrire leurs enfants dans les structures scolaires.

- ❖ La prise en charge des cotisations des filles inscrites au cours préparatoire première année

Les moyens limités des parents privent certaines filles de leur droit à l'éducation. C'est pourquoi, l'Etat et ses partenaires ont convenu de prendre en charge les cotisations des filles inscrites au CP1 (subvention de 1000 F CFA par fille et par an versée directement aux associations des parents d'élèves) afin d'alléger le fardeau des parents. Cette stratégie vise à accroître l'offre d'éducation de base et à réduire les disparités entre sexes, géographiques et socio-économiques entre les élèves. Des acteurs apprécient l'importance de la mesure.

La Directrice Générale de l'Enseignement de Base ⁽⁶¹⁾ :

«A quelque part, cela décharge les parents qui n'avaient pas les moyens d'honorer cette contribution et libère du même coup les parents pour qu'ils puissent envoyer leurs enfants à l'école. L'état de pauvreté est un frein à la scolarisation des enfants, surtout chez les filles. Quand on a un garçon et une fille, le choix est vite fait : la fille pour le moment peut attendre et le garçon sera inscrit. Le fait de subventionner a permis d'élargir le champ d'action éducatif».

Le Directeur Provincial de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation de l'Oudalan ⁽⁶²⁾ :

«Il faut reconnaître que tout ce que l'on peut faire pour alléger les charges des parents d'élèves dans le cadre de la scolarisation, ce sont des formules bienvenues dont entre autres, les cotisations des filles inscrites au CP1 et prises en charge par l'Etat. C'est une très bonne chose et nous constatons que ça amène justement les gens à scolariser les filles».

⁶¹ Entretien du 7 mai 2010

⁶² Entretien du 18 mars 2010

Pour le compte de la région du Sahel, cette mesure a permis la prise en charge des cotisations de 12 093 filles en 2009-2010, à raison de 1 000 F CFA par fille inscrite.

8.2.7 L'amélioration de l'environnement scolaire

Sur ce point, seront abordés la mise en place des points d'eau potable, la présence des latrines, les programmes d'alimentation scolaire et l'incitation des femmes à l'enseignement. Ils constituent des facteurs favorables à la scolarisation des enfants. Ils peuvent être de nature à attirer davantage d'enfants vers les structures d'enseignement.

❖ La mise en place de points d'eau

La présence d'un forage dans l'enceinte d'une cour d'école au Sahel *«permet de consolider les relations entre les communautés et l'école car le forage de l'école est généralement le seul forage de la localité»* et favorise un dialogue entre l'école et la communauté. Il n'est pas rare que *«des enseignants parcourent plus de 20 kilomètres à la recherche de l'eau. Cela est nécessaire à la qualité de l'enseignement»* et son manque joue sur le respect du volume horaire d'enseignement.

Dans cette région du Sahel, seules 36% des écoles disposent d'un point d'eau potable.

❖ La présence de latrines fonctionnelles

Pour ce qui concerne les latrines fonctionnelles, seules 57% en disposent.

Tableau 37 : Situation des latrines, des cantines et de l'équipement en points d'eau potable de 2001-2002 et 2009-2010

Type d'infrastructure	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Latrines fonctionnelles (% écoles en disposant)	120 (48,4%)	138 (48,8%)	162 (46,3%)	199 (48,8%)	242 (50,4%)	301 (56,5%)	265 (45,9%)	310 (51,8%)	361 (56,9%)
Points d'eau (% écoles en disposant)	83 (33,5%)	147 (51,9%)	101 (28,9%)	98 (24%)	134 (27,9%)	168 (31,5%)	159 (27,6%)	184 (30,7%)	227 (35,7%)

Source : Burkina Faso, MEBA, Annuaire statistiques de l'éducation de base de 2001/2002 à 2009-2010

❖ Les programmes d'alimentation scolaire

Pour ce qui est des programmes d'alimentation scolaires, ils consistent en la délivrance d'aliments sous forme de repas ou de rations, aux élèves et à leur famille. En fait, la présence d'une cantine scolaire est un facteur favorable pour motiver les parents d'élèves à inscrire leurs enfants dans les structures scolaires. De même, un enfant qui dispose d'une alimentation équilibrée est plus apte aux apprentissages.

La cantine scolaire est gratuite mais une contribution variant d'une école à une autre (1000 F CFA à 2000 F CFA), est demandée pour assurer la préparation des repas (achat de condiments, prise en charge des cantinières).

Au Sahel, les deux formes sont utilisées : la délivrance des repas quotidiens à tous les élèves et la ration alimentaire à emporter (RAE) pour les élèves du cours moyen, faisant preuve d'une bonne fréquentation scolaire. La présence d'une cantine scolaire est un facteur favorable pour motiver les parents d'élèves à inscrire leurs enfants. Les cantines scolaires jouent un rôle important dans l'assiduité des élèves, ont un impact positif sur la fréquentation et la réussite scolaire. Dans cette zone où la pluviométrie est capricieuse, les cantines scolaires constituent un appui véritable à la bonne marche de l'école et contribuent à la nutrition des enfants. A ce propos, un ancien contrôleur de cantines scolaires relève que : « *Ventre vide n'a point d'oreille, et lorsqu'il y a à manger, ça attire. Je suis certain que beaucoup d'enfants viennent parce qu'il y a à manger à l'école. Nous sommes dans une province où quelquefois, il y a souvent l'insécurité alimentaire. Au niveau des écoles, ils ont la bouillie le matin* »

*et ils ont leur repas à midi. Ce n'est pas à négliger. A la maison, ce n'est pas sûr que l'on puisse manger ainsi*⁶³».

Le partenaire principal qui intervient dans la région est le Programme Alimentaire Mondial (PAM).

De nos jours, la plupart des écoles (85,5%) sont dotées de cantine scolaire, soit 543 écoles sur 635 en 2009-2010.

❖ L'incitation des femmes à l'enseignement

Quant à l'incitation des femmes à l'enseignement, elle est une source de sécurité pour les parents, en raison du fait que les filles sont souvent exposées aux harcèlements sexuels de certains enseignants : *«leur présence dans l'enseignement peut inciter davantage les parents à envoyer leurs enfants à l'école, surtout les filles. Si elles y sont, ça peut favoriser la scolarisation des enfants, pour peu qu'on leur offre l'opportunité de jouer leur rôle»*. Les enseignantes influent positivement comme modèle de réussite sur la participation et le maintien des filles à l'école et la réduction des disparités entre sexes dans l'enseignement. Toutefois, certains apprécient cette approche de façon mesurée : *«nous, nous sommes dans une province où il ne s'agit pas seulement d'être homme ou femme. Ce n'est pas seulement ça le critère essentiel. Il y a certaines tenues, certains comportements qui ne sont pas aimés dans le milieu. C'est un milieu fortement islamisé, donc on a une façon de voir comment doit s'habiller une femme, comment elle doit se comporter et si cela n'est pas le cas, ces enseignantes deviennent des exemples tout à fait contraires à la promotion de l'éducation dans la province. Ce n'est pas nécessairement parce qu'il y a des filles ou des femmes que l'on va promouvoir la scolarisation, si toutefois, les valeurs reconnues comme telles chez une fille ou chez une femme, ne sont pas visibles à ce niveau. Au contraire, ça peut rebuter»* (entretien du 18 mars 2010).

Bien que la présence féminine puisse jouer un rôle de régulation et de sécurisation pour les filles et les parents d'élèves, la proportion de femmes enseignantes dans l'enseignement n'a été que de 22,78 % en 2009-2010.

En somme, l'amélioration de la vie scolaire à travers les initiatives ci-dessus développées, pourrait participer à une scolarisation accélérée des enfants du Sahel.

⁶³ Extrait de l'entretien du 18 mars 2010 avec le premier adjoint au maire de Gorom6gorom

8.2.8 La formation initiale et continue des enseignants, facteur de développement du système éducatif

Le système éducatif comprend des aspects quantitatifs mais aussi des aspects qualitatifs. Ainsi, la formation de l'enseignant est un des éléments-clé de la qualité de l'éducation. C'est dans ce cadre que l'Etat a mis en place des structures de formation que sont les Ecoles Nationales des Enseignants du Primaire où la formation initiale est donnée aux candidats à la fonction d'enseignants. Ces derniers constituent une composante importante de l'offre éducative, eu égard à l'impact qu'ils peuvent avoir sur la scolarisation des enfants. De plus, «*la spécificité du métier d'enseignement exige de l'enseignant des qualités intellectuelles, physiques, psychologiques, morales et sociales ; une culture et un développement de compétences professionnelles ; un esprit de changement et de développement* » (Burkina Faso, Rapport sur le développement de l'éducation, 1996, p13-14).

Au Burkina Faso, la formation des enseignants du primaire a été une préoccupation des autorités du Ministère chargé de l'enseignement de base depuis la période coloniale jusqu'à nos jours.

8.2.8.1 La formation initiale des enseignants

❖ Les Cours Normaux

Durant la période coloniale, les structures chargées de la formation initiale des enseignants étaient des cours normaux. Notons que la première école de formation initiale des enseignants du premier degré, était le «*cours normal des moniteurs auxiliaires de Ouagadougou* » qui avait pour objectif de pallier l'insuffisance numérique du personnel enseignant (Martine Gué, 1998). Il a ouvert ses portes à la rentrée scolaire 1944-1945 et n'a fonctionné qu'une année. Il fut remplacé par le cours normal de Koudougou en octobre 1945. Par la suite, le cours normal Antoine Roche de Ouahigouya ouvrit ses portes en novembre 1948, avant que le cours normal des jeunes filles de Ouagadougou ne voit le jour au cours de l'année scolaire 1952-1953. Le recrutement se faisait sur la base du certificat d'études primaires et le cycle de formation était de trois ans dont deux en enseignement général, et la troisième année était consacrée à la formation professionnelle. C'est à partir de 1949, que la durée de la formation fut portée à quatre ans (Martine Gué, 1988). La création des cours normaux obéissait au souci et à la volonté de l'administration

coloniale de former sur place des enseignants africains afin d'assurer l'expansion du système éducatif en rapport avec ses propres besoins. La mise en place des cours normaux préparait la relève des « maîtres blancs » qui ont été quasiment remplacés après les indépendances de 1960. Après les indépendances, le Burkina Faso (ancienne Haute-Volta) a maintenu ces structures jusqu'en 1985-1986 où les cours normaux de Koudougou et de Ouagadougou ont fonctionné concomitamment avec la première école nationale des enseignants du primaire (celle de Loubila) qui a été ouverte en octobre 1985. A partir de 1952, la durée de la formation a été portée à cinq (5) ans à partir du certificat d'études primaires dont quatre consacrés à l'enseignement général. Le Brevet Élémentaire (BE) sanctionnait les quatre premières années du cycle de formation. La cinquième année était consacrée à la formation professionnelle, ponctuée par des stages pratiques dans les écoles annexes et/ou d'application. Cette dernière année était sanctionnée par le Certificat de Fin d'Etudes des Cours Normaux (CFECN) avec le titre d'instituteur adjoint ou de moniteur.

C'est en 1969 que le Brevet d'Etudes du Premier Cycle fut institué en remplacement du Brevet Élémentaire et devint la base du recrutement dans les cours normaux. Le contenu de la formation fut relu en raison du niveau de recrutement. La durée de la formation était de deux ans. Les programmes de formation comprenaient en première année :

- des matières pédagogiques : psychologie de l'enfant, pédagogie générale, législation scolaire, pédagogie des disciplines, pédagogie spéciale de l'observation ;
- un complément de culture générale : français, calcul, sciences d'observation, anatomie et physiologie humaine, puériculture, histoire, géographie, initiation à la linguistique, dessin et graphisme.

En deuxième année, étaient dispensés :

- des matières pédagogiques : psychologie de l'enfant, pédagogie générale, législation scolaire, pédagogie des disciplines, pédagogie spéciale de l'observation, études de certains auteurs pédagogiques, morale professionnelle ;

- un complément de culture générale : dessin, graphisme français, hygiène et microbiologie, éducation physique et sportive, initiation à l'économie locale, l'éducation civique, l'éducation esthétique et musicale, activités complémentaires de formation (agriculture et élevage, artisanat et éducation familiale).

❖ Les Ecoles Nationales des Enseignants du Primaire

A l'heure actuelle, en lieux et places des cours normaux, ont été instituées des écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP). Elles ont pour mission *«d'assurer la formation initiale, la formation continue et le perfectionnement des personnels enseignants du premier degré. Les personnes qui y accèdent ont le statut d'élèves-instituteurs adjoints certifiés (IAC) pour celles recrutées par concours direct ; d'élèves pour celles recrutées en complément d'effectifs»* (Burkina Faso, Présidence du Faso, 2009c).

Les stagiaires sont recrutés sur la base du diplôme académique du Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC). La formation vise à faire acquérir à l'élève-maître l'ensemble des connaissances, des compétences et des attitudes indispensables à l'exercice de la fonction enseignante. Cette formation professionnelle dure une seule année scolaire qui se présente comme suit :

- d'octobre à décembre : première phase de formation théorique ;
- de janvier à avril : stage pratique sur le terrain ;
- de mai à juin : deuxième phase de formation théorique ;
- juillet : préparation et épreuves de l'examen de sortie.

La formation est axée sur la gestion pédagogique et du système éducatif, la psychologie, la pédagogie des disciplines instrumentales, la pédagogie des disciplines d'éveil, la législation et la remise à niveau en français, calcul, histoire, géographie et sciences de la vie et de la terre.

Au nombre de 5 actuellement, les ENEP forment 1500 enseignants par an et des inscrits à titre privé d'au moins 1500 autres. Elles fonctionnent comme des établissements publics à caractère administratif (EPA).

8.2.8.2 La formation continue des enseignants

Pour ce qui est de la formation continue, elle a pour objet l'amélioration des compétences des enseignants pour une éducation de qualité, la création et l'entretien d'un environnement propice au développement permanent des compétences pédagogiques et la motivation des enseignants à la conquête du savoir. Elle est assurée à travers divers dispositifs.

❖ Les groupes d'animation pédagogique

Institués par Arrêté n°95-012/MEBAM/SG/DEB du 18/08/1995 portant création et fonctionnement des groupes d'animation pédagogique (GAP) dans chaque Circonscription d'Education de Base (CEB), les groupes d'animation pédagogique sont des cadres d'échange d'expériences, d'informations, de formations continues et d'auto-formations pour les enseignants de l'enseignement primaire. Il réunit 20 à 35 enseignants, et le regroupement s'opère principalement selon des critères de proximité géographique. Le GAP est un moyen de formation continue à travers lequel les enseignants s'expriment, pratiquent et où jeunes et anciens se côtoient, échangent les expériences, s'améliorent, se cultivent.

❖ Les conférences pédagogiques

A l'instar des GAP, les conférences pédagogiques constituent des cadres de recherche des moyens et solutions pour un meilleur rendement scolaire dans les écoles. Elles regroupent l'ensemble des enseignants d'une circonscription d'éducation de base autour d'un thème éducatif/ pédagogique posant problème pour en dégager des pistes de solutions pour une durée de 72 heures minimum. Le thème peut être identifié selon les besoins exprimés des enseignants ou par décision des encadreurs. Avant la conférence, le thème principal et le sous-thème sont traités dans les différents GAP avant l'approfondissement et la mise en commun dans les ateliers lors de son déroulement à partir de la proposition d'un canevas de recherche. Les encadreurs pédagogiques ou des intervenants externes sont quelquefois sollicités pour des communications selon la nature du sujet. Les conférences pédagogiques sont également des moments privilégiés pour les responsables pédagogiques de communiquer des informations d'ordre administratif et d'exhorter les enseignants pour la bonne marche de l'œuvre éducative.

❖ Les stages de recyclage

Ils sont institués durant le premier trimestre de chaque année scolaire au bénéfice du personnel enseignant en activité sur le terrain. Ils sont des cadres d'informations et de formation regroupant les enseignants d'un même cours (CP, CE et CM) d'une même circonscription d'éducation de base. Les stages de recyclage *«s'organisent en début d'année scolaire pour chacun des enseignants. Ils permettent également de renforcer les capacités des enseignants en matière de pratique classe. Ils sont organisés chaque année par chaque chef de circonscription d'éducation de base pour remettre à niveau les connaissances acquises, les techniques qu'il faut utiliser dans les classes. Les enseignants sont regroupés par cours. Ces éléments de formation continue s'appliquent aussi bien aux enseignants du public que du privé. Au Sahel, c'est le même type d'organisation qui s'applique»* (entretien avec la Directrice Générale de l'enseignement de base).

Ainsi, *«chaque année, chaque inspecteur organise au moins trois jours de stage de recyclage par cours : les enseignants des cours préparatoires ensemble, ceux des cours élémentaires ensemble et ceux des cours moyens ensemble. C'est institué ainsi, mais malheureusement, il n'y a pas de ressources pour les prendre en charge»* (entretien avec le Directeur Provincial du Yagha).

En somme, ces stages permettent formellement aux enseignants d'améliorer leurs compétences pour une meilleure maîtrise des méthodes, des techniques et procédés d'enseignement apprentissage.

8.2.9 L'alphabétisation des adultes

L'alphabétisation est la capacité d'utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour le fonctionnement efficace et le développement de l'individu et de la communauté.

Le Burkina Faso s'est orienté vers l'alphabétisation dite fonctionnelle parce que celle-ci intègre les activités d'alphabétisation au processus de développement en prolongeant l'alphabétisation par les formations complémentaires de base (FCB) et les formations techniques spécifiques (FTS). Une personne est *«alphabète du point de vue fonctionnel si elle peut se livrer à toutes les activités qui requièrent l'alphabétisme aux fins d'un fonctionnement efficace de son groupe ou de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer d'utiliser la lecture, l'écriture et*

le calcul pour son propre développement et celui de la communauté» (UNESCO, 2006, p31). Le concept d'alphabétisation fonctionnelle est né au congrès mondial des Ministres de l'Education organisé en 1965 par l'UNESCO : l'alphabétisation ne doit plus être une fin en soi menée isolément et doit chercher à s'articuler dans une dynamique de développement. Elle doit offrir aux apprenants et apprenantes des avantages du point de vue économique, social et civique débordant les limites d'une alphabétisation réduite à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Cette alphabétisation se voulait fonctionnelle dans la mesure où le contenu de la formation porte sur les vécus, les habitudes et les besoins des apprenants (UNESCO/APENF, 2005).

Au Burkina Faso, l'alphabétisation est organisée en deux cycles : le premier niveau, l'alphabétisation initiale (AI) amène l'apprenant à maîtriser l'alphabet, à lire et à écrire, à acquérir les trois techniques opératoires : l'addition, la soustraction et la multiplication. Quant au deuxième niveau qui est la Formation Complémentaire de Base (FCB), elle permet de consolider les acquis du premier niveau. C'est après cette étape que des Formations Techniques Spécifiques sont proposées aux apprenants (UNESCO/APENF, 2005). Celles-ci visent une maîtrise des connaissances et des compétences dans les domaines de la production, la gestion des unités socio-économiques, ...

Mais, le niveau d'alphabétisation des adultes, comme celui des jeunes, est extrêmement faible : seule une proportion de 28,3% par rapport à la population âgée de 15 ans et plus, est alphabétisée en 2007 au niveau national. Ce faible niveau d'alphabétisation affecte la scolarisation des enfants, notamment dans la région du Sahel où la proportion de la population alphabétisée, n'est que de 18%. Le développement de programmes d'alphabétisation peut contribuer à promouvoir la scolarisation dans la région. Les effets bénéfiques de ces programmes pourraient rejaillir sur la scolarisation des enfants, car l'alphabétisation convainc les parents réticents à scolariser leurs enfants et encourage la communauté à participer à la vie de l'école. En effet, nous pensons qu'il existe une très forte relation entre le niveau d'alphabétisation des parents (notamment l'environnement lettré) et l'acceptation à scolariser les enfants : les parents alphabétisés acceptent plus volontiers d'envoyer leurs enfants à l'école. Ceci est réaffirmé par un responsable de structure déconcentrée qui avoue que, *«plus les parents savent lire, plus les parents*

comprennent à partir de l’alphabétisation, plus ils envoient leurs enfants à l’école » (entretien réalisé avec le Directeur Provincial de l’enseignement de base et de l’alphabétisation du Yagha, le 21 mars 2010). De plus, plusieurs études comme celles de Burchfield (1997), de Burchfield, Hua, Baral et Rocha (2002) se sont intéressées à l’incidence de l’alphabétisation (en particulier celle des mères) sur la scolarisation des enfants. Toutes les études révèlent que *«les mères inscrites à des cours d’alphabétisation sont plus nombreuses à envoyer leurs enfants à l’école que les mères non alphabètes non inscrites à ces cours. Trois autres points ressortent de ces études :*

- *en premier lieu, à mesure qu’elles progressent de leur cours, de plus en plus de mères commencent à envoyer leurs enfants à l’école,*
- *en second lieu, les mères inscrites à des cours d’alphabétisation sont non seulement plus disposées à envoyer leurs filles à l’école primaire, mais souhaitent aussi que leurs filles, comme leurs garçons, poursuivent leurs études secondaires,*
- *en troisième lieu, les mères inscrites à des cours d’alphabétisation ont davantage tendance à contrôler l’assiduité de leurs enfants à l’école, à s’assurer qu’ils font leurs devoirs et à suivre leurs progrès scolaires»* (Oxenham, 2010, p47).

VIII.3 Les stratégies développées par les Organisation Non Gouvernementales et les Associations

Notons d’abord qu’au sens de la loi n°10-92/ADP du 15 décembre 1992 portant liberté d’association, est Association *«tout groupe de personnes physiques ou morales, nationales ou étrangères, à vocation permanente, à but non lucratif et ayant pour objet la réalisation d’objectifs communs, notamment dans les domaines culturel, sportif, social, spirituel, religieux, scientifique, professionnel ou socio-économique⁶⁴»*.

Quant à l’ONG, elle se définit comme une association (nationale ou étrangère) à but non lucratif, menant des activités à caractère économique, social et culturel. Elle contribue directement ou indirectement à l’amélioration des conditions de vie des communautés villageoises ou urbaines. Les associations ayant le statut d’ONG présentent trois principales caractéristiques:

⁶⁴ Burkina Faso, Assemblée des Députés du Peuple, Loi n°10-92/ADP du 15 décembre 1992 portant liberté d’association, P.2

- elle est créée par un groupe de personnes et n'est pas instituée par un organe gouvernemental ou intergouvernemental ;
- elle est autonome et indépendante vis-à-vis de l'Etat et jouit d'un statut officiel qui l'habilite à mettre en place un conseil d'administration ;
- en outre, elle agit au nom de la solidarité, poursuit des buts non lucratifs et dispose de fonds qui lui sont propres.

En ce qui concerne les stratégies développées par les ONG, il ne nous a pas été possible de nous intéresser à plusieurs ONG et Associations intervenant au Sahel dans le secteur de l'éducation de base. Cela aurait été une gageure. Nous avons privilégié l'Association Nodde Nooto (A2N) en raison de sa couverture régionale et de sa connaissance du sous-secteur de l'enseignement primaire. Elle est une association nationale dont les activités couvrent trois des quatre provinces de la Région du Sahel, à savoir l'Oudalan, le Séno et le Soum. Le siège de l'Association est implanté à Dori, chef lieu de la province du Séno. L'A2N est accompagnée par des ONG internationales que sont Intermon Oxfam Burkina Faso-Togo et Oxfam Grande Bretagne, toutes membres de Oxfam Internationale. Il convient de noter que «le nom «Oxfam » vient de «Oxford Committee for Relief Famine », une organisation fondée en Grande-Bretagne en 1942. *«Oxfam Internationale a été créée en 1995 par un groupe d'organisations non gouvernementales indépendantes. Leur objectif était d'unir leurs efforts sur la scène internationale afin de maximiser l'impact de leurs actions visant à réduire la pauvreté et l'injustice⁶⁵».*

Le programme développé par l'Association Nodde Nooto vise l'accroissement de l'accès et de la rétention dans les écoles cibles et l'appui des initiatives étatiques pour la promotion d'une éducation de qualité dans lesdites écoles, le renforcement des capacités des acteurs de la société civile pour influencer les politiques éducatives et le développement d'actions de plaidoyer en faveur d'une éducation de qualité adaptée aux besoins des communautés pastorales.

Le programme est mis en œuvre sur la base d'un certain nombre de stratégies.

⁶⁵ oxfam.org, 7 décembre 2010 de : <http://www.oxfam.org/fr/about/history>

8.3.1 La sensibilisation rapprochée des populations

Afin de mener une sensibilisation rapprochée des populations, l'Association recrute deux animatrices-modèles qui sont basées dans chaque village cible : une animatrice exogène et une animatrice endogène ; *«l'animatrice exogène est recrutée par le Projet mais elle collabore avec l'animatrice endogène qui est issue du milieu. Ces deux forces essaient de pouvoir mobiliser les parents autour de la scolarisation. Chaque matin, l'animatrice est là et elle est derrière seulement les enfants inscrits. Cela commence depuis l'inscription»*. Ainsi, les animatrices se chargent de la sensibilisation rapprochée et de la mobilisation communautaire. De façon spécifique, l'animation endogène *«vise la mobilisation de toutes les couches sociales du village autour de la question de l'éducation, de la santé et du développement endogène en général»* (Association Nodde Nooto, 2009).

Les animatrices sont accompagnées par les leaders religieux, les responsables coutumiers, les personnes de ressources pour relever le taux de scolarisation : *«grâce à l'action de l'animatrice qui est sur le terrain, les enfants fréquentent régulièrement les classes et lorsqu'il y a des absences, les animatrices sont chargées d'approcher les parents pour comprendre les motifs d'absence des élèves. Certains problèmes peuvent être résolus sur le terrain»*. La preuve est *«qu'à Yacouta, nous avons trouvé une classe de cours préparatoire première année avec moins de 20 élèves, mais à la première année d'intervention, nous sommes arrivés à inscrire 107 enfants»*, témoigne un des responsables de l'Association. En outre, elles travaillent surtout pour le maintien des enfants à l'école : elles *«sensibilisent les parents, font de porte à porte pour recruter même les enfants, et pendant toute l'année scolaire, travaillent de concert avec les enseignants. Si jamais, il y a un abandon, l'animatrice va poursuivre l'enfant jusqu'à la maison, comprendre ce qu'il y a. S'il y a une maladie, on n'y peut rien, mais si jamais, l'enfant est retenu pour des motifs non justifiés, l'animatrice va se battre pour qu'il revienne très rapidement à l'école»* (entretien avec le Directeur Provincial du Soum).

8.3.2 Le système de tutorat

Pour amener principalement les enfants dont les familles sont en déplacement à poursuivre leurs études, des familles d'accueil sont identifiées afin d'assurer leur sécurité et leur offrir un cadre propice aux études : *«c'est plus ou moins des internats*

au niveau village. Les enfants des quartiers éloignés et dont les parents seraient amenés à se déplacer au cours de l'année (pour la recherche de pâturage, autres besoins, ...), nous récupérons ces enfants qui sont confiés à des familles d'accueil au sein des villages... C'est un système traditionnel qui existe dans les villages; le tutorat inter-villageois existe déjà, il suffit de le renforcer en apportant notre contribution». Par ailleurs, «les familles d'accueil reçoivent une contribution en céréales des parents des élèves récupérés (à l'issue de la saison hivernale). Cette année, les parents ont apporté deux sacs et demi de haricots et les condiments. Ce sont eux qui prennent en charge les besoins alimentaires de leurs enfants durant tout le premier trimestre. Le programme n'intervient qu'à partir de janvier : nous, nous apportons également une contribution en nature : nous payons par exemple du riz et nous apportons à la famille d'accueil une contribution de 3000 ou 4000 F CFA par enfant pour augmenter ses capacités quant à la prise en charge de l'enfant» (entretien avec un responsable de l'Association Nodde Nooto).

Cette stratégie permet de récupérer certains enfants. En effet, le rapport d'activités 2008-2009 de l'Association relève que *«les communautés pastorales sont de plus en plus disposées à inscrire leurs enfants à l'école, même si leur rétention demeure une préoccupation, elles ont prouvé au cours des derniers trimestres de l'année, que lorsqu'elles sont fortement sensibilisées sur la question, elles sont capables d'améliorer de façon significative le taux de fréquentation des élèves».*

8.3.3 Le suivi/encadrement pédagogique

Outre les stratégies ci-dessus, des encadreurs pédagogiques basés au niveau de l'ONG partenaire assurent un suivi/encadrement pédagogique rapproché : *« des conseillers pédagogiques assurent une formation continue des enseignants des écoles cibles par des visites périodiques et à travers les groupes d'animation pédagogiques (GAP)».*

8.3.4 La mise en place d'activités génératrices de revenus

La mise en place d'activités génératrices de revenus (AGR) permet une prise en charge des besoins de l'école après la fin du projet, sur la base des bénéfices générés. Ainsi, *«le recyclage des fonds des activités génératrices de revenus par les comités de gestion des AME a permis à un certain nombre de femmes de bénéficier*

d'un crédit pour la conduite d'activités génératrices de revenus dont l'embouche ovine» (Association Nodde Nooto, 2009, p15).

En somme, les actions de sensibilisation ont contribué à l'amélioration de la fréquentation scolaire dans les 8 écoles cibles *«alors que le taux de présence dans les classes en fin décembre 2008 se réduisait, atteignant même 53% dans certaines écoles, l'intensification des séances de sensibilisation au cours du 2^e trimestre de l'année scolaire a permis d'obtenir un taux moyen de plus de 90% ; cette tendance est maintenue jusqu'en mai 2009 où on note un relâchement dû à la non disponibilité des enseignants pour l'organisation des examens de fin d'année» (Association Nodde Nooto, 2009, p9).*

VIII.4 Les stratégies développées par les collectivités locales

Le gouvernement du Burkina Faso a entamé un processus de décentralisation depuis l'adoption de la Constitution de 1991 qui consacre le droit des collectivités territoriales à s'administrer librement et à gérer des affaires propres en vue de promouvoir le développement à la base et renforcer la gouvernance locale. Ce processus de décentralisation a été consacré par l'adoption en 2004 de la Loi n°055-2004/AN du 21 décembre 2004 portant Code Général des Collectivités territoriales au Burkina Faso et ses textes d'application. Aussi, le processus de décentralisation intégrale en cours au Burkina Faso depuis les élections municipales de 2006, est-il en train de créer de nouvelles articulations entre l'éducation de base et le développement local.

Le rôle des collectivités locales se renforce pour leur permettre une meilleure prise en charge du développement de l'enseignement de base avec le transfert de compétences. Ainsi, par Décret n°2009-106/PRES/PM/M ATD/MEBA/MASSN/MEF/MFPRE du 3 mars 2009, l'Etat a transféré les compétences et les ressources nécessaires aux communes dans les domaines de l'enseignement primaire et de l'alphabétisation. A ce titre, les communes sont appelées à mieux s'investir dans le développement de l'enseignement primaire et à prendre en compte lesdites activités dans le processus de décentralisation en cours. Les compétences transférées aux communes portent sur les aspects ci-après :

- la prise en charge du développement de l'enseignement primaire à travers la construction et/ou l'acquisition de fournitures et la gestion des écoles primaires ;
- la prise en charge du développement de l'alphabétisation par la construction et/ou l'acquisition de fournitures scolaires des centres d'éducation de base non formelle et des centres permanents d'alphabétisation et de formation.

Pour ce qui concerne les ressources, l'Etat a fait dévolution du domaine de l'enseignement primaire et de l'alphabétisation. Il s'agit des bâtiments faisant office de salles de classe ; des bâtiments faisant office de logements ; des bâtiments faisant office de bureaux et de magasins ; des bâtiments faisant office de cantines scolaires ; des puits et forages rattachés aux infrastructures; des latrines rattachées aux infrastructures ; des structures d'alphabétisation et d'éducation non formelle.

En dehors des stratégies liées à la construction et aux réhabilitations des infrastructures scolaires, d'alphabétisation et d'éducation non formelle, il n'existe pas de dispositifs spécifiques mis en place par les communes pour développer l'enseignement primaire : *«il n'y a pas un dispositif spécial qui a été mis en place, mais nous sommes associés à tous les problèmes liés à la scolarisation des enfants dans cette commune. Depuis avril 2009, les écoles primaires ont été rétrocédées aux communes, les communes ont une part de responsabilité à tout point de vue par rapport à cela. Chaque fois qu'il y a un problème de scolarisation ou d'alphabétisation, nous sommes interpellés»* (entretien avec le maire de Sebba).

Les dispositifs développés sont les mêmes que ceux de l'Etat.

A propos de stratégies éducatives, un élu local confie : *«Les maires, ce sont des gens qui ne peuvent rien concevoir, et au niveau du Conseil Municipal, c'est la même chose ; les conseillers municipaux sont pour la plupart des illettrés. Dans certains conseils municipaux, il n'y a même pas de lettrés. Quelles stratégies, peuvent-ils élaborer ? Il faut avoir fait l'école pour avoir certaines aptitudes. Le conseil municipal ne pense jamais à ça... On passe tout le temps à parler...plutôt que de voir comment développer l'enseignement ou la santé. C'est vrai que ce volet existe à la mairie mais des compétences manquent⁶⁶».*

⁶⁶ Extrait de l'entretien du 18 mars 2010 avec le Premier Adjoint au maire de Gorom-Gorom

Tableau 38 : Récapitulatif des stratégies éducatives développées par les acteurs

les stratégies développées par les familles	les stratégies développées par le pouvoir central	les stratégies développées par les ONG et Associations	les stratégies développées par les collectivités locales
la scolarisation partielle des enfants	la mise en œuvre du PDDEB	la sensibilisation rapprochée des populations	la construction des infrastructures scolaires, d’alphabétisation et d’éducation non formelle
la scolarisation dans les structures publiques d’une part et dans les foyers coraniques et/ou franco-arabes d’autre part	la construction des infrastructures scolaires et l’utilisation de la carte scolaire comme outil d’implantation des dites infrastructures	le système de tutorat	la réhabilitation des infrastructures scolaires, d’alphabétisation et d’éducation non formelle
la scolarisation totale des enfants et apprentissage des préceptes coraniques après les cours	la sensibilisation et la mobilisation sociale en faveur de la scolarisation des enfants	le suivi et l’encadrement pédagogique rapproché (formation continue des enseignants des écoles cibles)	
la participation communautaire à travers les APE, AME et CVD	les classes multigrades	la mise en oeuvre d’activités génératrices de revenus	
	les écoles satellites		
	les écoles bilingues		
	le développement de l’enseignement préscolaire et de l’enseignement secondaire		
	l’allègement des charges scolaires		
	l’amélioration de l’environnement scolaire		
	la formation initiale des enseignants		
	la formation continue des enseignants (groupes d’animation pédagogique, conférences pédagogiques, stages de recyclage, ...)		
	l’alphabétisation des adultes		

Source : Notre enquête de mars à mai 2010

Le tableau récapitulatif ci-dessus répertorie les différentes stratégies développées par les différents acteurs de l’éducation de la Région du Sahel.

Tandis que les parents optent pour une scolarisation partielle ou totale de leurs enfants, ou réfutent parfois leur scolarisation, l'Etat et ses démembrements développent plusieurs stratégies éducatives en vue de la scolarisation du plus grand nombre possible d'enfants. Ces actions vont de l'amélioration de l'offre d'éducation (réalisation d'infrastructures éducatives, mise en œuvre d'innovations éducatives) à la mobilisation en faveur de la scolarisation des enfants, en passant par l'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire (formation initiale et continue des enseignants). Ainsi, on peut dire que l'Etat est sur tous les fronts. Par contre, les ONG et associations ont des champs d'action réservés et limités où elles rivalisent ou collaborent avec l'Etat. C'est le cas de la sensibilisation en vue de la scolarisation des enfants, de leur inscription et de leur maintien dans les structures scolaires en cas de déplacement de leurs parents ainsi que de la formation continue des enseignants. On note une complémentarité entre l'Etat et les structures associatives (APE, AME et CVD) qui travaillent à une mobilisation des populations en vue de la scolarisation des enfants. Une concurrence apparaît entre l'Etat et l'Association Noode Notto en matière de mobilisation sociale et de formation continue des enseignants ; en effet, pendant que l'Etat agit sur l'ensemble des structures scolaires, le programme de l'Association ne couvre que huit écoles. Cette infirme couverture de l'A2N entraîne conséquemment une meilleure concentration, un meilleur suivi et de meilleurs résultats. On a l'impression que l'Etat disperse ses efforts pendant que les associations se cantonnent sur des actions qu'elles sont censées conduire à terme de façon efficace.

Malgré la mise en œuvre de telles stratégies, la Région connaît un faible accès à l'enseignement primaire. Les stratégies développées ne permettent pas d'atteindre les objectifs visés en matière de scolarisation et comportent des limites qu'il convient de relever.

CHAPITRE IX- ANALYSE CRITIQUE DES STRATEGIES EDUCATIVES

La présentation des différentes stratégies développées par les acteurs de l'éducation nous a permis de mettre en relief les éléments communs et ceux spécifiques à chaque groupe d'acteurs. Ces stratégies ne permettent pas d'atteindre les objectifs visés en matière de scolarisation. Ainsi, nos analyses porteront tour à tour sur les limites des stratégies des pouvoirs publics, la participation communautaire mitigée et la préférence des foyers coraniques et des écoles franco-arabes ainsi que la faible couverture des programmes développées par les ONG et associations.

IX.1 Les contraintes et les limites des stratégies des pouvoirs publics

9.1.1 Un déficit de ressources financières ?

L'Etat et ses partenaires au développement ont consenti et consentent toujours de gros efforts financiers dans la mise en œuvre du Plan Décennal de Développement de l'Education de Base. Toutefois, de sérieuses difficultés subsistent dans le domaine de la mobilisation des ressources financières.

La limitation des ressources financières contraint l'Etat à consacrer l'essentiel des ressources aux dépenses de personnel comme le montre le tableau ci-après.

Tableau 39 : Importance des dépenses de personnel et faiblesse de l'investissement en 2010

Désignation	Montant en FCFA	Pourcentage sur le budget total
Salaires	3 000 713 000	82,9%
Fonctionnement	463 413 000	12,8%
Investissements	155 800 000	4,3%
Budget de la Région en 2010	3 619 926 000	100%

Source : Lois de finances et plans d'action du MEBA de 2007-2010

En effet, sur un budget total de 3 619 926 000 F CFA (5 518 541,61 euros) en 2010, la Région du Sahel consacre 82,9% de ses ressources financières pour les dépenses de personnel : celles-ci sont obligatoires et incompressibles. Rien que 4,3% du budget sont consacrés aux dépenses d'investissement (construction

d'infrastructures, formation continue du personnel. Le budget d'investissements qui représentait 10,74% du budget en 2009, a baissé de 6,44 points. Une telle baisse des ressources financières consacrées à l'enseignement primaire peut être interprétée comme un déficit de ressources financières. Il compromet la réalisation des salles de classe nécessaires à l'accroissement des capacités d'accueil et partant le développement de ce cycle d'enseignement. Ce déficit est reconnu par certains acteurs qui l'expriment durant nos entretiens : *«au niveau de la politique éducative, on peut noter la rareté des ressources financières en vue de la réalisation des infrastructures scolaires, de la création de nouvelles circonscriptions d'éducation de base et des ressources humaines pour combler les postes vacants»* (Directeur Régional de l'enseignement de base et de l'alphabétisation) ; *«à l'heure actuelle, l'Etat a des difficultés, parce qu'on a beaucoup d'écoles sous paillotes, beaucoup d'écoles sans tables-bancs, parfois les enseignants n'ont pas de bureaux, ni de chaises. Par à rapport à cette obligation scolaire, c'est en fait l'idéal qui est prôné mais il faut se dire qu'avec les moyens précaires de notre pays, c'est difficile d'y parvenir. Mais c'est aussi un tremplin, un passage obligé. Il faut viser l'idéal en sachant que les moyens, les ressources peuvent manquer»* (Entretien avec le Directeur Provincial de l'enseignement de base et de l'alphabétisation du Yagha, le 21 mars 2010)

En outre, il convient de relever la faiblesse de la mobilisation de ressources financières additionnelles auprès de plusieurs partenaires techniques et financiers ainsi que les conditionnalités des agences extérieures. Comme le reconnaît Laurent Kaboré (2003), la conditionnalité est un instrument dont dispose les bailleurs de fonds pour promouvoir la réforme des systèmes. Elle permet de provoquer le versement des paiements lorsque l'aide est fournie sous la forme d'aide programme. Ce faisant, l'aide budgétaire consentie dans le cadre d'une approche programme fait l'objet de conditions associées aux grandes lignes du programme de développement que les bailleurs de fonds conviennent d'appuyer. Ainsi, dans les approches de mobilisation de l'aide, les conditionnalités sont toujours de mise. Lorsqu'elles sont employées de manière sélective et dans un esprit de dialogue, elles peuvent jouer un rôle constructif sur plusieurs plans. Elles peuvent servir à accélérer le rythme des réformes en visant des problèmes fondamentaux et en renforçant la position de ceux qui appuient les réformes (Kaboré, 2003). Toutefois, les conditionnalités ont des

effets pervers, comme par exemple la réduction du temps de formation initiale des enseignants (elle a été ramenée à 1 an au lieu de 2 afin de réaliser des économies d'échelle) et l'adoption du principe de passage automatique sans redoublement à l'école primaire en 2001.

Le déficit de ressources financières conduit également à un déficit en infrastructures scolaires.

9.1.2 Le déficit en infrastructures scolaires

Au cours de l'année scolaire 2009-2010, le réseau scolaire de la Région du Sahel comptait 2098 salles de classe. En 2001-2002, on n'en dénombrait que 698. Mais malgré le bon rythme de construction, le réseau scolaire ne couvre qu'une proportion de 37,5% des enfants en âge d'aller à l'école. Bon nombre de ces salles de classe sont sous pailote (546 en 2009-2010, soit un quart environ). Le Directeur Régional de l'enseignement de base et de l'alphabétisation l'admet et le reconnaît à travers ses propos : *«Quant à l'enseignement primaire lui-même, le problème se situe au niveau des infrastructures. Reconnaissons que jusqu'à présent, nous avons des villages qui peuvent se trouver à 15, 20 kilomètres d'une école. Or, la politique nationale est qu'il y ait des infrastructures scolaires dans tous les villages où vraiment on peut avoir des enfants à scolariser. La politique est de multiplier les ouvertures d'écoles... Nous n'avons pas les matériaux premiers pour la confection des classes sous pailotes (la paille, les tiges coûtent excessivement chères au Sahel, les bois)».*

C'est dire que de gros efforts restent à consentir pour que la grande majorité des enfants puissent être scolarisés.

Par ailleurs, dans la réalisation des infrastructures scolaires, la construction des salles de classe est faite au détriment des autres types d'infrastructures : les logements d'enseignants, les latrines fonctionnelles et les points d'eau. Les proportions d'écoles disposant de ces derniers types d'infrastructure sont respectivement de 40,6%, 56,9% et 35,7%⁶⁷. Or, l'insuffisance de logements, de latrines fonctionnelles et de points d'eau dans les écoles affecte sérieusement la scolarisation des enfants.

⁶⁷ Annuaire des statistiques de l'éducation de base 2009-2010

9.1.3. Les difficultés de mise en oeuvre de l'enseignement multigrade

Les classes multigrades sont généralement perçues comme un atout, une alternative contribuant au développement de la scolarisation en milieu rural, comme c'est le cas de la Région du Sahel au Burkina Faso. L'approche permet de recruter chaque année les enfants et semble s'adapter à un tel contexte où les effectifs sont faibles, dans la grande majorité des salles de classe. Cependant, les conditions de réussite de la formule ne sont pas optimales. Les difficultés de mise en oeuvre de cette formule sont liées au manque ou à l'insuffisance de formation des enseignants (Directeur Régional du Sahel). Pour le Directeur Provincial de l'enseignement de base et de l'alphabétisation du Soum, *«il y a très longtemps que les enseignants ont été formés à telle enseigne que dans nos écoles, si on veut faire le point, il y a plus des deux tiers (2/3) des enseignants qui sont là, ils font ce qu'ils peuvent, par rapport à la gestion de ces classes. On avait prévu ces formations au cours du premier trimestre mais les formations n'ont pas eu lieu, tant en ce qui concerne les encadreurs que les enseignants »*. *«Tant qu'on n'aura pas eu de renforcement de compétences à ces pratiques-là, c'est difficile ; les enseignants pour la plupart ne sont pas formés»* (Directeur Provincial de l'enseignement de base et de l'alphabétisation du Yagha).

En somme, il ressort des entretiens que les capacités des enseignants demandent à être renforcées. Les enseignants sont insuffisamment formés, et sont incapables d'utiliser le matériel additif pour de telles classes. Les conditions de réalisation d'une vraie classe multigrade n'auraient pas suivi. Comme le soulignaient Etienne Brunswic et Jean Valérien (2003), l'insuffisance de ressources pédagogiques, le manque de motivation des enseignants constituent des facteurs d'échecs. *«Le maître ne dispose pas d'un matériel pédagogique qui puisse l'aider (guides méthodologiques, fiches, etc.)...La rémunération des maîtres est généralement le seul poste de dépense, alors qu'un soutien sous forme d'outils de travail serait indispensable pour leur permettre d'enseigner »* (Brunswic et Valérien, 2003, p53).

En outre, pour ce qui est du cas spécifique du Sahel, la faible motivation des enseignants à appliquer la formule, tient au fait que leurs indemnités ne leur sont pas régulièrement versées : *«certains enseignants se plaignent et il y a souvent des mouvements au niveau de certaines régions, au niveau de certaines directions*

provinciales de l'enseignement de base et de l'alphabétisation parce que les indemnités mettent du temps avant d'arriver aux bénéficiaires» (Directeur Provincial de l'enseignement de base et de l'alphabétisation du Soum). Aussi, les résultats scolaires, pourraient-ils être affectés!

9.1.4 La faible utilisation des langues nationales comme médium d'enseignement

Que ce soit au niveau des écoles satellites ou des écoles bilingues, les langues nationales sont utilisées comme médium d'enseignement avec pour objectif d'améliorer l'efficacité pédagogique de l'enseignement formel. Mais, il faut remarquer que ces formules ne sont expérimentées que dans 49 écoles sur 635 existantes, avec un effectif de 5 044 écoliers sur un total de 85 838 pour la Région du Sahel, soit une infime proportion de 5,9%.

De plus, chacune de ces formules est diversement appréciée par les acteurs.

S'agissant des écoles satellites, l'utilisation de la langue nationale comme médium d'enseignement n'est pas partout effective, comme le reconnaît le Directeur Provincial de l'enseignement de base et de l'alphabétisation de l'Oudalan : *«normalement dans les écoles satellites, on commence par les langues nationales. Mais dans cette zone, cela n'arrive pas à être tout à fait appliqué parce que ce n'est pas toujours que nous avons du personnel qualifié pour commencer par les langues nationales»*.

Pour ce qui concerne les écoles bilingues, leur efficacité est mise en cause, lorsque les élèves arrivent au niveau de l'enseignement secondaire : *«là, il y a des réserves à émettre parce que nombreux sont ceux qui sont allés au secondaire, mais dès la sixième ou la cinquième, certains sont repartis exclus du lycée. Est-ce du fait de leur niveau qui n'est pas tout à fait ce qu'il faut ou bien est-ce du fait des difficultés d'hébergement ?»* (Directeur Provincial de l'Oudalan). En outre, la multitude de langues poserait problème : *«les écoles bilingues permettent à l'enfant de conserver les acquis culturels. Malheureusement, on est confronté à la multitude des langues et des enseignants. Au Sahel par exemple, on a plus d'enseignants originaires de l'Ouest (qui ne maîtrisent pas la langue du milieu), ce qui constitue un*

frein au développement de ce genre d'écoles. Les conditions de réalisation ne sont pas faciles» (Directeur Régional).

9.1.5 Le faible développement des autres cycles d'enseignement et de l'alphabétisation

Nous nous intéresserons à l'enseignement préscolaire, à l'enseignement secondaire et à l'alphabétisation. Leur développement pourrait influencer sur la scolarisation des enfants.

L'enseignement préscolaire a pour objet de garantir une meilleure insertion de l'enfant au primaire à travers une socialisation-éveil. Il a également un impact positif sur la participation et la réussite scolaires des enfants. L'enseignement préscolaire peut contribuer à la réalisation des autres objectifs de l'Education Pour Tous et des Objectifs du Millénaire pour le Développement. Les enfants ayant bénéficié d'une scolarité préscolaire acquièrent des expériences positives précoces de l'apprentissage et s'adaptent plus facilement que les autres à l'école primaire et ont plus de chances de commencer et d'achever le cycle primaire. En outre, en réduisant les déperditions scolaires (abandon et redoublement), l'enseignement préscolaire peut améliorer l'efficacité interne de l'enseignement primaire et en diminuer le coût tant pour les pouvoirs publics que pour les ménages (UNESCO, 2007).

Il en est de même pour l'enseignement secondaire dont les bons rendements scolaires pourraient convaincre bon nombre de parents à scolariser leurs enfants : *Il faut travailler à «lever les goulots d'étranglements qu'il y a entre l'enseignement primaire et le cycle suivant ; parce que nombreux sont les enfants qui réussissent au certificat d'études primaires, mais très rapidement ce sont des exclusions que nous constatons en masse et quand ces enfants repartent au village, ils constituent une source de démotivation pour leurs parents et pour leurs frères et sœurs. Il y a un véritable travail à faire à ce niveau là pour que les enfants puissent continuer dans le post-primaire».*

Non seulement les acteurs déplorent ces faibles rendements mais ils relèvent également le déficit d'infrastructures dans l'enseignement secondaire : *«nous n'avons pas suffisamment de collèges, d'établissements secondaires. Le collège d'enseignement général de Tongomayel vient de s'ouvrir à cette rentrée scolaire seulement ; c'est la même chose que Kelbo. Cela veut dire que les années*

antérieures, les enfants de Kelbo allaient jusqu'à Arbinda ou à Djibo ici. C'est la même chose que ceux de Tongomayel. Il se trouve qu'il y a des élèves qui n'ont pas de tuteurs sur place ici. Beaucoup d'enfants sont retenus au village pour le problème de logements» (Directeur Provincial du Soum). Pour le Directeur Provincial du Yagha, «*pour l'instant, tous les départements ne disposent pas de collèges. Après le CM2, il faut parcourir de longues distances pour avoir accès à l'enseignement secondaire*». L'éducation secondaire est cruciale pour la croissance économique. Elle fournit aux pays les compétences et la connaissance de haut niveau, nécessaires pour la croissance économique (Bregman et Stallmeister, 2002).

Enfin, l'alphabétisation est un puissant moyen de conversion des mentalités des parents, induisant chez eux une attitude favorable à la scolarisation de leurs enfants (entretien avec le Directeur Provincial du Yagha). Selon l'UNESCO (2006 b), l'alphabétisation est importante pour atteindre les objectifs de l'Education Pour Tous, en ce sens que les mères instruites ont plus de chances d'inscrire leurs enfants dans les structures scolaires, tout comme il en est pour les parents ayant participé à des programmes d'alphabétisation. Les parents alphabètes sont plus enclins à aider leurs enfants sur le plan pratique que les autres, en rencontrant les enseignants et en leur parlant de leurs rendements scolaires. Lorsque par exemple, les cours d'alphabétisation montrent aux parents comment aider leurs enfants à l'école et les informent du contenu d'enseignement, les bénéfices pour l'éducation sont encore supérieurs. L'alphabétisation convainc les parents sceptiques d'envoyer leurs enfants dans les structures scolaires.

Mais, leur faible développement influe négativement sur le développement de l'enseignement primaire. Dans la Région du Sahel au Burkina Faso, le préscolaire, le post-primaire (premier cycle du secondaire), l'enseignement secondaire (second cycle du secondaire) et l'alphabétisation ne couvrent que respectivement 0,8%, 6,7%, 1,5% et 18% de la population cible considérée.

9.1.6 Les limites des mesures d'allègement des charges de scolarisation

Les mesures d'allègement des charges de scolarisation comportent des limites qu'il convient de relever.

❖ Les difficultés de remplacement du matériel scolaire fourni par l'Etat

Il est établi que la disponibilité de manuels scolaires a un impact positif sur la réussite scolaire et la qualité de l'enseignement. Bien que dans le principe, les ouvrages devraient être distribués aux élèves au ratio d'un livre de lecture et d'un livre de calcul pour tout élève, dans les faits, dans la Région du Sahel, ce ratio n'est que de 0,92 livre par élève pour le calcul. Par contre, en ce qui concerne la lecture, il est de 1,15 livre par élève. Le ratio observé en calcul pourrait engendrer de faibles rendements scolaires.

Pour ce qui concerne les fournitures scolaires, la dotation gratuite en fournitures scolaires à tout écolier est réelle. Toutefois, on note des difficultés de remplacement du matériel pédagogique (manuels et fournitures) en cas de détérioration ou de perte, car, « *en cas de perte du matériel scolaire, certains parents ne font pas l'effort de procéder à leur remplacement* ».

❖ La difficile de pérennisation des programmes d'alimentation scolaire

Il est avéré qu'avec une pluviométrie capricieuse au Sahel, les cantines scolaires soulagent les parents. Elles constituent un appui véritable pour la scolarisation, la fréquentation scolaire et contribuent à la nutrition des enfants. La stratégie est développée pour maintenir les filles à l'école par l'octroi d'une ration alimentaire à emporter à la maison, à celles ayant un meilleur taux de fréquentation scolaire (90%). Elle équivaut à dix (10) kilogrammes de nourriture (mil, riz, farine de maïs, etc.).

Cependant, il existe de réelles difficultés à pérenniser certains programmes d'alimentation scolaire mis en place par les partenaires techniques et financiers de l'Etat : « *il faut qu'on travaille à faire comprendre à la population que ce soutien ne peut pas être pérenne, et que s'ils veulent accéder à l'auto suffisance, il faut que les enfants soient scolarisés et qu'un jour, eux ils puissent développer des stratégies agricoles et d'élevage qui puissent leur permettre de vivre à l'aise malgré l'austérité du climat* » (Directeur Provincial de l'Oudalan).

De plus, ces programmes d'alimentation scolaire ne couvrent pas l'ensemble des écoles. 15% des écoles primaires n'en bénéficient pas.

- ❖ Le remboursement tardif de la prise en charge des cotisations des filles inscrites au cours préparatoire première année

L'Etat et ses partenaires ont consenti à prendre en charge les cotisations des filles inscrites au cours préparatoire première année (CP1) dans le but de promouvoir la scolarisation des filles et d'alléger le fardeau scolaire des parents d'élèves. Mais, cette mesure est jugée peu motivante et n'aurait pas d'impact réel sur la demande de scolarisation des filles dans la Région. Certains acteurs déplorent le caractère sexiste de la mesure, le taux statique de cette prise en charge des cotisations (1000 F CFA par fille inscrite au CP1 depuis la mise en œuvre de la mesure en 2003-2004) ainsi que sa faible étendue (elle ne concerne que les filles inscrites au CP1 uniquement). Très souvent, certains parents se demandent «Pourquoi prendre en charge uniquement les cotisations des filles alors que les garçons sont aussi des enfants qui ont droit à l'éducation et qui ont aussi des parents pauvres ?». De plus, le déblocage tardif de ces fonds (en juin par exemple) ne permet pas un investissement optimum de ces fonds qui pourraient générer des ressources supplémentaires, comme le souligne le Directeur Provincial du Yagha: *«l'Etat a pris en charge le remboursement de la cotisation des filles inscrites au CP1, mais ces fonds ne viennent pas à temps. La destinée de ces fonds n'est pas précise. Pour cette année scolaire 2009-2010, jusqu'à présent, les fonds ne sont pas arrivés. Ces fonds vont venir en juin. Qu'est-ce qu'on va en faire ? Où va-t-on les mettre ? On aurait pu les utiliser pour générer d'autres fonds afin de résoudre d'autres problèmes de l'école. Ça ne vient pas à temps et ça ne correspond pas à un remboursement réel : dans certaines écoles, peut-être que le travail à faire c'est-à-dire le travail d'intérêt commun qu'exige cette école pourrait demander 2000, 3000 F voire 4000 CFA ; mais au niveau de l'Etat, c'est statique, c'est 1000 F par fille. Avec un tel remboursement, on ne peut pas faire grand-chose.»*.

9.1.7 La non application de l'obligation scolaire

L'obligation scolaire instituée par la Loi n°013-20 07/AN du 30 juillet 2007, n'est pas effective. En effet, la loi d'orientation de l'éducation stipule que la scolarisation est obligatoire pour les enfants de 6 à 16 ans. *«Le caractère obligatoire, on ne le sent pas. Quand aujourd'hui, vous êtes en face d'un enfant qu'on veut déscolariser pour le mariage, vous amenez même les parents jusqu'à l'Action sociale ou à la*

gendarmerie, il n'y a rien. Après, ça reste lettre morte. Les enseignants peuvent témoigner : ils ont écrit aux inspecteurs pour dire que l'enfant va être marié, mais après, il n'y a rien. Nous, on a trimbalé des parents devant le Préfet de Dori, mais rien ne s'est passé. Les textes d'application ne sont peut-être pas disponibles. On sent que l'Etat ne veut pas nous accompagner dans le respect du caractère obligatoire de la scolarisation. Si ce voile était un peu levé, on pouvait aujourd'hui améliorer les indicateurs de l'éducation. Peut-être qu'en égard à la mentalité du milieu, ils ont besoin d'être forcés : si on arrive à forcer un, les autres suivent» (Entretien avec un des responsables de l'Association Nodde Nooto, le 15 mars 2010). Si ces propos sont avérés, force est de reconnaître que l'Etat n'arrive pas à s'acquitter de ses obligations en matière de constructions et de réhabilitation d'infrastructures scolaires. Cet état de fait porte un coup dur à l'application de l'obligation scolaire tant recherchée.

Son application est aléatoire en raison de cette insuffisance d'infrastructures scolaires et de la vétusté des infrastructures existantes. En fait, *«c'est l'application qui est le problème ; pour parler de l'obligation, il faut que l'Etat ait mis les infrastructures et les ressources humaines à la disposition des populations avant d'exiger la scolarisation obligatoire des enfants. Il y a d'abord obligation pour l'Etat de mettre en place les infrastructures et ensuite obligation pour les populations d'inscrire leurs enfants à l'école»* (Directeur Régional). Il faut également noter que des 2098 salles de classe existantes, 546 sont sous abris précaires, soit une proportion de 26,02%. Il est difficile voire impossible de vouloir appliquer ou d'exiger l'obligation scolaire dans un contexte où les infrastructures scolaires ne sont pas mises à la disposition des populations, ou sont de mauvaise qualité.

Les développements ci-dessus confirment que le droit réel à l'éducation, l'obligation et la gratuité scolaire, ne sont pas effectivement appliqués.

IX.2 Une participation communautaire mitigée

La participation communautaire est appréciable, visible dans certaines localités où les membres des bureaux des associations des parents d'élèves et des associations des mères éducatrices sont volontaristes et très engagés. A certains endroits, les deux structures *«ont été mises en place, à savoir l'association des*

parents d'élèves et l'association des mères éducatrices» et «se concertent périodiquement pour un meilleur fonctionnement de l'école».

Par contre, dans d'autres, la participation communautaire est quasi-inexistante et les parents s'attendent «à ce que tout vienne d'ailleurs». Il est parfois «difficile aux membres des structures associatives de faire un bon plaidoyer auprès de la population, eu égard au fait qu'ils sont analphabètes. Ils ne sont pas plus avancés que les autres membres de la société» (acteurs locaux de Bambofa).

En somme, la participation communautaire est très mitigée parce que «les parents pour la plupart ne comprennent pas leur rôle. Même en ce qui concerne la composition du bureau, il faut la leur rappeler. Ils ne maîtrisent pas les rôles incombant aux différents membres de bureau. Leurs capacités, leurs compétences sont faibles et ils n'arrivent pas à se mettre à la hauteur des attentes. Cela est surtout lié à leur analphabétisme, à leur ignorance. Moi, je pense que les parents d'élèves font le minimum ou parfois pas. S'ils comprenaient, ils allaient faire mieux» (Directeur Provincial du Yagha).

Pour ce qui concerne spécifiquement les associations des mères éducatrices, les différents rapports de mission de la Direction de la Promotion de l'éducation des filles font ressortir la léthargie de certaines d'entre elles (aucune activité en faveur de l'éducation des filles n'est menée), le manque de motivation de nombreux parents pour l'éducation de leurs filles. Une telle léthargie peut être interprétée comme une préférence pour certains parents de voir leurs filles plus actives pour les travaux domestiques (cf. entretiens et groupes de discussions).

En fait, à certains endroits, les deux associations évoluent séparément : les mères éducatrices d'un côté et l'association des parents d'élèves de l'autre. Ainsi, il n'y a pas de synergie d'actions entre ces deux structures (*Focus group* réalisé à l'école du secteur 6 Djibo, le 26 avril 2010).

IX.3 La préférence des foyers coraniques et des écoles franco-arabes

Notre analyse des résultats de l'enquête nous a permis de conclure que de nombreux parents préfèrent les foyers coraniques et les écoles franco-arabes (où l'enseignement arabe est dispensé) au détriment de l'école classique. Comme le souligne une autorité politique, «en écoutant les parents, on a l'impression qu'il y a une compétition entre l'école coranique (foyer coranique) et l'école classique. Or,

elles ne sont pas incompatibles. Pendant les congés, les vacances, l'enfant a la possibilité d'apprendre des cours coraniques» (Ousséni Tamboura cité par Sanga, 2009, p2).

Cette préférence pourrait s'expliquer par des approches éducatives diverses intégrant la position de classe des familles, la dynamique des relations et les types de cohésion, le rôle des différentes instances d'éducation de l'enfant (Jean Kellerhals et Cléopâtre Montandon, 1991).

En fait, dans les sociétés traditionnelles (comme c'est le cas de la Région du Sahel), les parents et la famille ont un sens aigu de leurs responsabilités. *«L'importance accordée à l'éducation se traduit par le fait que toute la collectivité y prend effectivement part sous des formes diverses : intervention individuelle d'un adulte quelconque dans l'éducation de tout enfant, prise en charge de certaines tâches d'éducation, dans des circonstances définies et variées, par des membres mandatés ou désignés, agissant au nom et pour le compte de la communauté » (Abdou Moumouni, 1998, p18).* C'est le rôle dévolu aux marabouts et maîtres coraniques. En effet, la recherche d'intériorisation des croyances et valeurs cimentant l'action sociale, de maniement des signes et des symboles de l'identité sociale a certainement conduit bon nombre de parents musulmans (la population est majoritairement musulmane) à opter pour des structures éducatives où l'arabe est utilisé comme médium d'enseignement. Selon l'Association Nodde Notto, l'école formelle est considérée comme *«un agent pervertissant par la plupart des parents, qui pensent que leur progéniture perd les repères culturels en y entrant. C'est ce qui justifie en partie leur réticence à y inscrire leurs enfants. D'autres encore pensent que c'est à cause de l'école dite du blanc que leurs enfants n'observent pas les prières quotidiennes. De plus l'école n'est pas née de la volonté ou de l'expression des besoins des populations. C'est pourquoi elles ne s'impliquent pas dans sa gestion».*

Mais de notre point de vue, les institutions scolaires sont loin d'être des agents de perversion. L'école est un lieu d'acquisition de connaissances et de compétences, de savoir faire qui seront utiles pour la vie d'adulte ; comme le souligne un responsable de l'enseignement primaire, *«ce n'est pas l'école qui déprave, c'est la société qui déprave, c'est la famille qui déprave, tout vient de la famille. Si l'enfant est quadrillé, canalisé, l'école est facteur de développement tout simplement».*

Il faut surtout relever que les familles fortement influencées par les marabouts, veulent quadriller, canaliser leur progéniture vers des institutions éducatives proches de leurs réalités quotidiennes. Aussi, sont-elles influencées par les marabouts et les fervents musulmans qui les orientent vers les foyers coraniques, et dans une moindre mesure vers les écoles franco-arabes.

Or, la couverture des écoles franco-arabes qui relèvent de l'éducation formelle, est assez faible. La région ne compte que 37 écoles franco-arabes sur un total de 635 écoles en 2009-2010, soit une proportion de 5,8%. Cette faiblesse de couverture des écoles franco-arabes limite considérablement la scolarisation de bon nombre d'enfants dans les structures éducatives formelles et constitue par conséquent un obstacle majeur à leur participation à l'enseignement primaire. Dans ce cas de figure, certains parents n'ont qu'une seule option, celle des foyers coraniques, présents dans toutes les localités.

Par ailleurs, bien que les écoles franco-arabes répondent aux aspirations et aux attentes des familles, l'Etat ne peut mettre en place ce type d'écoles considérées comme des écoles confessionnelles. Seule, une offre privée complémentaire pourrait satisfaire la forte clientèle scolaire existante, mais en respectant les dispositions de la loi d'orientation de l'éducation, qui stipule en son article 8 que : *« l'organisation des écoles à caractère confessionnel est laissée à l'initiative des différentes communautés religieuses et des groupes sociaux concernés, sous réserve du respect des lois de la République, des bonnes mœurs et de l'éthique. Cette organisation a l'obligation de respecter le curriculum ainsi que le programme national et ne doit pas entraver le bon déroulement de la scolarité obligatoire ou soustraire l'enfant à cette obligation »* (Burkina Faso, 2007, p7).

IX.4 Les stratégies des associations, efficaces mais de couverture limitée

L'Association Nodde Nooto développe des stratégies adaptées au contexte de la Région du Sahel : la sensibilisation de proximité, le système de tutorat, l'encadrement pédagogique rapproché, la mise en œuvre d'activités génératrices de revenus.

Ces stratégies se fondent sur les principes d'Oxfam qui prônent la réduction de la pauvreté et de l'injustice. Les stratégies sont jugées efficaces par certains acteurs, si elles rencontrent l'adhésion des parents.

Un responsable de l'association : *«Ces dispositifs sont très efficaces, si on associe les parents pour une pérennisation. Pour le moment, nous sommes à 3, 4 ans d'expérimentation. Tous les enfants confiés sont toujours là. La preuve en est que si vous allez à Yacouta, on a une fille qui est au cours élémentaire deuxième année et dont la génération est déjà mariée. Les filles de son âge sont déjà mariées».*

Le Directeur Provincial de l'Oudalan : *«Nous sommes en train d'expérimenter avec l'Association Noode Notto : c'est le système du tutorat à l'école bilingue de Bidi. Nous voyons que là où on applique ce système, véritablement, les parents laissent les enfants, vont et reviennent. C'est une expérience et si on a des partenaires qui peuvent nous aider dans ce sens, c'est sûr que ça peut améliorer les indicateurs».*

Pour le Directeur Provincial du Soum, l'approche du tutorat peut réussir, *«si le parent qui se déplace, accepte consentir quelques moyens à mettre à la disposition de l'enfant qui reste»* (entretien du 26 avril).

Toutefois, malgré la relative efficacité des approches de l'Association Nodde Nooto, il faut reconnaître que la couverture de leur programme est très infime. Seules huit (8) écoles sur les 635 que compte la Région du Sahel sont couvertes par ledit programme (soit une couverture de 1,3 %). Cette faible couverture du programme n'est pas à même de résorber considérablement le phénomène de sous-scolarisation.

Pour doper la scolarisation des enfants, un certain nombre de stratégies sont développées par les différents acteurs de l'éducation au Sahel. Elles comportent cependant des limites qui tiennent au déficit de ressources financières et d'offre scolaire (notamment en terme d'écoles franco-arabes), à la préférence pour les foyers coraniques, à une participation communautaire mitigée ainsi qu'à la couverture limitée des programmes des associations.

Ces limites appellent à des propositions de mesures pour atténuer le phénomène de sous-scolarisation qui sévit dans la Région du Sahel au Burkina Faso.

CHAPITRE X : PROPOSITIONS DE STRATEGIES EDUCATIVES PERMETTANT D'ATTENUER LA SOUS- SCOLARISATION DANS LA REGION DU SAHEL

Les analyses précédentes nous ont révélé les limites des stratégies éducatives développées par les acteurs de l'éducation de la Région du Sahel. Aussi, les actions et mesures suivantes, sont-elles proposées pour promouvoir l'enseignement primaire dans la dite région. Nous distinguerons les stratégies souhaitables de celles prioritaires et réalisables ainsi que les moyens disponibles.

X.I Les stratégies souhaitables

10.1.1 L'expansion et la diversification de l'offre éducative

Nous avons relevé à travers les développements précédents que la faiblesse de la scolarisation dans la Région du Sahel tient entre autres à un rejet de l'école formelle induisant une faiblesse de la demande de scolarisation formelle, une offre éducative déficitaire et inadaptée aux besoins des populations.

❖ La carte scolaire

Aussi, la carte scolaire, pourrait-elle être utilisée comme moyen par lequel les décisions d'implantation des infrastructures devraient être prises ! Elle pourrait réduire de façon considérable l'irrationalité des décisions prises en matière d'implantation d'établissements. La carte scolaire apparaît comme une nécessité, si l'on veut accueillir les enfants dans les meilleures conditions possibles. Une telle démarche permettrait d'une part la réduction des inégalités dans l'offre d'éducation offerte, et d'améliorer par voie de conséquence la demande d'éducation d'autre part.

❖ Le développement des infrastructures scolaires

La construction des infrastructures scolaires est un devoir d'Etat, comme le souligne un responsable d'association : *«je pense que pour que les enfants puissent aller à l'école, il faut développer d'abord les infrastructures d'accueil»*. Par ailleurs, la promotion de l'enseignement primaire et l'obligation scolaire passent inéluctablement par la résorption du problème des écoles sous paillotes: sans l'accroissement des capacités d'accueil, le principe de l'obligation scolaire serait un leurre et son

application serait incertaine. Les infrastructures à construire devraient répondre aux besoins de leurs utilisateurs, avec une prise en compte des logements des enseignants, de l'équipement en eau potable (puits à grand diamètre ou forages positifs). S'agissant principalement de l'eau, elle constitue le gros problème qui se pose dans la Région du Sahel. Le problème se ramène à la distance qui sépare les installations humaines de l'eau. En fait, toute l'histoire de l'humanité est en partie liée à l'eau, avec l'attirance que celle-ci exerce sur l'humain. Aucune localité ne s'est construite sans l'eau. Elle est une source de sédentarisation de l'espèce humaine qui fera accroître les inscriptions et améliorera le maintien des enfants dans les structures scolaires, comme le reconnaît le Directeur Provincial de l'Oudalan : *«la corvée essentielle à un certain moment de l'année scolaire, c'est la corvée d'eau. Ça veut dire tout simplement que si dans chaque école, il y avait un forage, dans les villages, si on en avait en nombre suffisant, ça allait avoir un impact très positif non seulement sur la scolarisation mais également sur la rétention, et la fréquentation scolaire allait aussi s'améliorer, puisqu'on ne retiendrait pas les enfants pour cette corvée»* (entretien du 18 mars 2010).

❖ La diversification des formules alternatives d'éducation

Cette diversification concerne les écoles franco-arabes, les écoles satellites et les écoles bilingues, les écoles ambulantes ainsi que les classes multigrades dont les conditions de réussite sont à revoir.

S'agissant d'abord des écoles franco-arabes, la grande majorité de la population souhaite la mise en place de structures scolaires qui dispenseraient à leurs enfants un programme d'enseignement en français et en arabe. En effet, les familles aspirent à ce que leurs enfants suivent leurs études dans des écoles franco-arabes, étant entendu que l'offre d'enseignement public ne répond pas à leurs attentes et à celles de leur progéniture. Ces structures sont adaptées à leurs attentes et à leurs besoins. Or, dans le contexte actuel, cette aspiration légitime ne peut être comblée, satisfaite par l'Etat Burkinabé qui est républicain, prônant la laïcité de l'enseignement public. Il irait à l'encontre du principe de laïcité qu'il incarne. Ceci ouvre donc un espace à une offre privée complémentaire qui satisferait la grande demande en écoles franco-arabes de la région. De même, eu égard au manque de dynamisme des initiatives privées, l'Etat pourrait encourager des partenariats en vue de la réalisation de telles

infrastructures. Du reste, ces structures éducatives utilisant le français et l'arabe comme média d'enseignement, sont à considérer comme des structures d'enseignement bilingue au même titre que les écoles bilingues et les écoles satellites.

- **La généralisation progressive des écoles satellites et des écoles bilingues**

Tout comme les écoles franco-arabes sont sollicitées, il en est de même pour les écoles satellites et les écoles bilingues qui ont une faible couverture géographique. Celles-ci demandent à être généralisées de façon progressive pour également répondre à la forte demande des communautés éducatives.

- **L'expérimentation de la formule des écoles ambulantes**

De nos jours, les structures scolaires mises en place dans la Région du Sahel ne sont pas adaptées au mode de vie nomade de la grande partie de la population. Aussi, l'expérimentation de la formule des écoles ambulantes (à l'image des écoles du berger ou de la bergère, expérimentées dans le cadre de l'éducation non formelle), pourrait-elle être tentée. Destinée aux enfants de 9 à 15 ans qui n'ont pas eu la chance de fréquenter une école classique, l'école du berger demande à être formalisée afin qu'elle s'adapte aux enfants de la tranche d'âge de 6 à 12 ans. L'école du Berger ou de la Bergère vise « *à assurer aux enfants d'éleveurs (les filles comme les garçons) un accès équitable à des programmes adaptés d'éducation ayant pour objet l'acquisition des connaissances ainsi que des compétences nécessaires à la vie courante* » (Napon et al., 2008, p11). Elle vise les objectifs suivants : promouvoir l'élevage intensif ; valoriser les ressources nationales locales ; sauvegarder le potentiel foncier, végétal et animal ; lutter contre l'analphabétisme et l'obscurantisme ; promouvoir les valeurs socio-économiques et culturelles ; encadrer les éleveurs ; sensibiliser les populations sur les questions de développement. (Napon et al., 2008).

Les horaires d'enseignement devraient être adaptés aux disponibilités des enfants de la Région.

Bien que correspondant aux attentes des populations nomades, il faut cependant noter que les difficultés de mise en œuvre de ce type d'écoles tiennent au

rattachement hiérarchique des écoles (elles sont mobiles), à leur suivi et à leur encadrement pédagogique. Son expérimentation préalable pourrait permettre de tirer les enseignements utiles en vue d'une généralisation éventuelle.

❖ L'approche du tutorat

Son expérimentation par les pouvoirs publics pourrait permettre de confier les enfants des transhumants à des tuteurs. Les familles tutrices recevraient des aides (vivres, soutien financier) en compensation.

❖ La création de meilleures conditions pour l'enseignement multigrade

L'ouverture des classes multigrades peut apporter une contribution décisive à l'effort national consenti pour l'éducation pour tous, principalement dans les zones rurales. Elles résolvent le problème de la satisfaction des besoins scolaires en milieu rural où les effectifs des élèves sont particulièrement faibles. Mais dans la Région du Sahel, eu égard à l'insuffisance de la formation des enseignants, au manque de motivation des enseignants et de matériel didactique, les conditions de leurs réalisations ne sont pas optimum. Aussi, souhaitons-nous comme le recommandent Brunswic et Valérien (2003) que certaines conditions soient remplies:

-« l'engagement de l'Etat et la mobilisation des communautés doivent être forts et affichés, notamment par une politique systématique de discrimination positive de la part des autorités aux différents niveaux, national, régional et local ;

- la motivation des enseignants, entretenue par un suivi pédagogique, une action de formation et la mise en place d'un mécanisme de communication destiné à rompre l'isolement des maîtres ;

- la dotation en outils pédagogiques, guides pour les maîtres et manuels pour les élèves, et petit matériel didactique pour les activités de groupe au sein de la classe » (Brunswic et Valérien, 2003, p43).

**10.1.2 La mise en place d'un dispositif permanent d'inscription scolaire
et de suivi-évaluation de la fréquentation scolaire**

L'intérêt général recommande que tous les enfants de la Région du Sahel aient un niveau de scolarisation minimum. Pour atteindre un tel niveau, la mise en place

dans les localités d'un dispositif permanent d'inscription scolaire et de suivi-évaluation de la fréquentation scolaire est souhaitable.

Ainsi, on pourrait procéder annuellement avec la collaboration de l'administration locale, à un recensement (avant chaque rentrée scolaire) des enfants ayant l'âge légal d'admission à l'école en vue de leur inscription au cours préparatoire première année (CP1). L'administration veillera à l'inscription effective des enfants à l'école sur la base des registres d'état civil disponibles dans les mairies. A cet effet, on peut arrêter à l'avance un état prévisionnel des enfants à recruter. On pourrait alors s'appuyer sur les leaders d'opinion, les structures associatives que sont les APE et les AME, les ressortissants des localités jugés comme étant des personnes-modèles, l'administration locale et toute personne de ressource jugée apte à accompagner les acteurs de l'éducation dans un tel processus.

En ce qui concerne le suivi de la fréquentation, les associations des parents d'élèves et des mères éducatrices pourraient être davantage mobilisées pour inciter la population à scolariser les enfants. Les membres de bureaux APE et AME seraient des relais, de bons exemples pour les parents d'élèves. A cet effet, des informations et des sensibilisations ainsi que des formations pourraient leur être données pour les aider à mieux comprendre leur rôle, l'importance de l'école et de mieux sensibiliser les populations.

En outre, l'application de l'obligation scolaire devrait permettre de sanctionner les parents fautifs. *«Il faut que l'Etat prenne les dispositions pour sanctionner les parents fautifs et ou récalcitrants»* (focus group réalisé le 18 mars 2010 à l'école de Touro).

10.1.3 La révision de la durée et des contenus de formation initiale des enseignants

En raison de la courte durée de formation professionnelle des enseignants du primaire, il serait souhaitable qu'elle soit étalée sur deux ans : la première année pourrait être consacrée à la formation théorique et à des stages d'observation et la seconde au stage pratique proprement dit.

De plus, les programmes de formation initiale pourraient prendre en compte les thèmes émergents. Ils sont dits «émergents», parce qu'ils portent sur des thèmes qui

s'imposent à l'attention par leur qualité, des thèmes qui ont trait à la vie, à l'actualité brûlante. Ils touchent à des situations de la vie courante. Il s'agit de:

- la problématique du genre de sorte que les enseignements et les apprentissages soient assurés dans un environnement tenant compte des différences entre les sexes ;
- les thèmes liés à l'éducation à la sécurité routière, la prévention du VIH/SIDA, la citoyenneté, l'éducation sociale, la culture et les arts, l'hygiène et l'assainissement, l'éducation environnementale, les technologies de l'information et de la communication. Ces thèmes répondent à l'objectif de maîtrise et de pratiques utiles à l'équilibre de l'environnement (Burkina Faso, MEBA, 2010).

L'intégration de ces thèmes permettrait aux écoliers :

- l'adoption de comportements positifs en rapport avec le code de la route ;
- l'adoption de comportements positifs vis-à-vis de la transmission du VIH et les infections sexuellement transmissibles, tout en étant sensibles, à la situation des personnes vivant avec le VIH ;
- l'adoption de comportements favorables à la protection de l'environnement ;
- l'exercice de leurs droits fondamentaux ;
- l'adoption de comportements propres au respect des règles d'hygiène, d'assainissement et à la prévention de la santé dans leur milieu de vie ;
- l'adoption de comportements valorisant la culture et l'art du milieu ;
- et l'adoption de comportements de civisme et de patriotisme.

10.1.4 La lutte contre les échecs scolaires

L'échec scolaire découle des retards occasionnés par les redoublements, de la sortie des élèves du système éducatif sans qualification et de la faiblesse des résultats obtenus aux évaluations. Ils sont source de découragement, de démotivation et de refus des parents à scolariser leurs enfants. Aussi, serait-il souhaitable qu'une lutte âpre contre les échecs scolaires soit entreprise par :

- l'institution de l'accompagnement scolaire sous la forme d'institution d'un cahier d'exercice de maison, de don de lampes tempêtes à chaque élève, aussi bien dans les cycles primaires que post-primaires. Comme le précise Francine Best, ce terme désigne *«l'ensemble des actions spécifiques dont le but explicite et essentiel est de venir en aide aux écoliers et aux collégiens dans leur parcours scolaire »* (Glasman et al., cités par Best, 1997, p65). A cet effet, les parents pourraient accepter de décharger les écoliers des charges ménagères, assurer la prise en charge des enfants à domicile (repas et sommeil en temps opportun, encouragements à apprendre les leçons, ...). Les enseignants pourraient également élaborer des plans d'amélioration de leur classe avec la collaboration du directeur d'école et des encadreurs pédagogiques;

- l'institution de la pédagogie différenciée. La pédagogie différenciée *«consiste à choisir des méthodes d'apprentissage, des approches qui conviennent à tel petit groupe d'élèves ayant des lacunes similaires et différentes de celles que traite le cours collectif fait à une classe entière»* (Best, 1997, p76). En somme, la solution avancée est de préconiser une pédagogie adaptée aux besoins des élèves en difficulté, en diversifiant les méthodes, les exercices selon les groupes. A titre illustratif, pendant que le petit groupe d'élèves en difficultés travaille avec l'enseignant, les élèves rapides s'adonnent à des activités d'approfondissement en autonomie.

L'institution de ce soutien scolaire pourrait d'abord passer par une détection précoce des enfants en difficulté scolaire.

De même, la lutte contre l'échec scolaire supposerait aussi une politique de maintien des écoliers dans les structures scolaires, par :

- l'implantation de moulins et de points d'eau dans les localités *«pour faciliter le travail des femmes»* ;
- la culture de plantes fourragères et le subventionnement des aliments à bétail : *«pour les cultures fourragères, si les animaux ont des aliments, les troupeaux peuvent manger sur place et l'enfant sera libéré pour la classe»* (focus group à l'école du secteur 9 de Djibo le 27 avril 2010).

Ces actions pourraient permettre de «libérer les enfants de certains travaux domestiques qui les retiennent dans les ménages» pour l'école d'une part, et aider également à les y maintenir d'autre part.

10.1.5 La mobilisation autour de l'école

Les structures communautaires font fréquemment face à des contraintes qui entravent leurs capacités d'actions dans le champ éducatif au niveau local. Au regard de la timide participation communautaire et de la léthargie des structures associatives, il est également souhaitable une dynamisation de ces structures, une mobilisation avec détermination des acteurs et la mise en œuvre de l'approche «Ecole Amie des enfants ».

❖ La dynamisation de la participation communautaire

La participation communautaire mérite d'être accompagnée. Aussi, est-il convenable d'instaurer une collaboration entre l'école et le milieu par une concertation permanente dans un cadre qui regrouperait les élèves, les parents, les enseignants, les décideurs locaux afin de connaître des problèmes de l'école ; une concertation permanente entre les enseignants et les parents s'avère nécessaire. *«Il serait également bon de convoquer de temps en temps des assemblées générales auxquelles les leaders du village vont participer. Il est souhaitable que cette assemblée générale soit appuyée par des gens qui viennent de l'extérieur, pour sensibiliser, de sorte à ce que la population comprenne l'importance de la scolarisation des enfants. Si c'est un groupe restreint au village, ça ne sera pas porteur»* (Focus group réalisé à Koubel-Alpha le 26 avril 2010). De même, *«si tous les projets, tous les partenaires de l'éducation s'asseyaient autour d'une table pour mettre un cadre de concertation au niveau provincial ou régional, autour peut-être du Gouverneur, pour des rencontres périodiques pour échanger sur les insuffisances, les difficultés, je pense que l'on peut réussir»* (entretien avec l'Association Nodde Nooto le 15 mars 2010).

C'est dire qu'il importe d'assurer l'information, la sensibilisation, la mobilisation et la formation continue des acteurs. L'appui de l'administration scolaire doit être renforcée. Comme le propose Anton De Grauwe (2006), des structures doivent être mises en place pour permettre aux différents acteurs de jouer pleinement le rôle qui leur est assigné. Ces structures doivent disposer d'un minimum de ressources et de

compétences et leurs membres doivent être sensibilisés concernant leur composition, leur mandat et leur autonomie.

❖ La mobilisation avec détermination

La mobilisation avec détermination autour de l'école commande un rassemblement de tous les acteurs en vue de la démocratisation de l'école. A cet effet, pourraient être initiés:

- le développement de partenariats avec les parents, les associations, les syndicats et les collectivités locales dans le cadre de projets éducatifs locaux ;
- l'extension du rôle de l'enseignant qui ne devrait pas se limiter seulement à la pratique classe : l'enseignant devrait se comporter comme un acteur de développement qui sensibilise et qui mobilise la population en vue de la promotion de l'accès à l'enseignement primaire et des autres cycles d'enseignement, qui entre en contact avec les personnes influentes de la localité;
- l'incitation de la demande éducative en faisant appel à des enseignants musulmans, car *« dans les localités où les enseignants sont des musulmans, nous constatons qu'il n'y a plus de réticences à scolariser les enfants »* (entretien avec le Directeur Régional le 11 mars 2010) ;
- la motivation des enseignants à rester à leur poste : une indemnité spéciale pourrait être octroyée aux enseignants servant dans cette région défavorisée;
- l'encouragement des meilleurs enseignants, conformément à la Loi n°013/98/AN du 28 avril 1998 portant régime juridique applicable aux emplois et aux agents de la Fonction Publique : *« il peut être accordé aux fonctionnaires les récompenses suivantes : lettre de félicitations et d'encouragement, décoration pour faits de service public »* (p45);
- l'application effective de l'obligation scolaire en sensibilisant et en prenant des sanctions à l'encontre des parents fautifs.

De plus, les suivis-évaluations réalisés dans le cadre de la mise en oeuvre du Plan décennal de développement de l'éducation de base doivent aller au-delà de ceux menées au niveau central. Etant un processus à travers lequel, on cherche à identifier les problèmes et goulots d'étranglements, à rendre compte, et surtout à

prendre à temps les mesures correctives qui s'imposent, le suivi doit l'être d'abord au niveau déconcentré (CEB, DPEBA, DREBA) avant les travaux des missions conjointes de suivi-évaluation du niveau central. Ainsi, l'on s'assurera que les attentes des acteurs locaux ont été prises en considération.

❖ La mise en œuvre de l'approche " Ecole Amie des enfants"

L'approche «*Ecole Amie des enfants* » est un projet d'école visant à créer un environnement favorable à l'accueil, au maintien et à la réussite scolaire des enfants. Cette approche prend en compte les différences entre les sexes, sollicite la participation des enfants, des familles et des membres de la société dans l'action éducative. Elle pourvoit une éducation basée sur la réalité de vie des enfants et promeut la santé mentale et physique des enfants. Cette approche intègre la mise en place de cantines pour les élèves, l'alphabétisation des mères éducatrices et des parents d'élèves, la satisfaction des besoins en fournitures et manuels scolaires des écoliers ainsi que la construction de latrines séparées pour les garçons et les filles.

En raison des expériences réussies en matière d'éducation des filles en Afrique subsaharienne, notamment en Mauritanie (Roser Cusso, 2003), la mise en application de cette approche dans les écoles pourrait permettre d'accroître de manière significative l'accès et la réussite scolaire des écoliers. Il paraît convenable que cette formule soit expérimentée et généralisée de façon progressive.

10.1.6 La promotion des autres cycles d'enseignement et de

l'alphabétisation des adultes

Le développement des autres cycles d'enseignement peut constituer un tremplin de promotion de l'enseignement primaire dans la Région du Sahel.

❖ Le développement de l'enseignement préscolaire

L'enseignement préscolaire contribue au développement physiologique et mental des enfants et développe leur aptitude à apprendre. En outre, de tels programmes ont des effets positifs sur les parents en leur laissant davantage de temps libre pour leurs activités d'élevage ou d'agriculture, en accroissant leurs revenus et leur intérêt pour la scolarisation des enfants. En fait, «*il ne peut pas y*

avoir d'éducation formelle efficace là où il n'est pas prévu des types d'écoles adéquates, de valeur équivalente, là où n'a pas été mis en place un système préscolaire pour ceux qui en ont besoin, et là où les instances de soutien efficaces, médicales, sociales, professionnelles n'ont pas été créées» (Basil Bernstein, 2007, p16).

En raison des répercussions positives de ce cycle d'enseignement sur l'expansion de l'enseignement primaire, notamment sur les taux d'inscription et de fréquentation scolaire, leur extension progressive dans la Région du Sahel s'avère nécessaire. A cet effet, les formules des *Bisongo*⁶⁸ et des espaces d'éveils éducatifs (3E) pourraient être tentées.

Le *Bisongo* est l'équivalent de la garderie en milieu rural. Il est «*un cadre villageois familial destiné aux enfants de 3-6 ans pour leur assurer la protection, la sécurité, l'éveil tout en permettant aux mères de vaquer à leurs occupations et aux soeurs d'aller à l'école. Le Bisongo vise aussi à mieux préparer l'enfant à la vie, à lui garantir une scolarisation normale* » (ADEA, 2006, p5). Le *Bisongo* est une approche intégrée du développement du jeune enfant. C'est une formule mise en place pour la prise en charge intégrée de la petite enfance (3-6 ans). Le *Bisongo* vise ainsi à offrir à ces enfants un minimum de services intégrés en santé, nutrition, eau, hygiène, assainissement, éveil psychomoteur, cognitif et affectif pour leur survie, leur croissance et leur développement harmonieux. Le programme est centré sur l'enfant, ses droits, ses préoccupations et son identité. Les enfants sont accueillis dans des espaces très simples, recouverts d'un toit en paille et confiés à des "petites mamans" (assistantes) issues de la communauté villageoise bénéficiaire du *Bisongo*. (ADEA, 2006).

Le *Bisongo* est généralement construit à proximité des structures éducatives formelles existantes (écoles classiques, écoles satellites, etc.) en vue d'asseoir progressivement un continuum éducatif. Il se réalise à la demande et avec la participation des communautés qui s'investissent également dans le fonctionnement et la gestion à travers les petites mamans, les Comités de Gestion (COGES) et les Associations de Mères Educatrices (AME).

⁶⁸ Traduit de la langue locale mooré, *Bisongo* signifie « enfant qui se sent bien dans sa peau »

Quant aux espaces d'éveil éducatif (3 E), ils accueillent également les enfants de 3 à 6 ans, et disposent de ressources humaines (parents-éducateurs volontaires), de matériels didactiques et ludiques nécessaires pour développer les talents et capacités motrices, intellectuelles et psychoaffectives des enfants. Ils offrent des opportunités aux mères et aux filles, en les libérant de leurs tâches pour suivre des cours d'alphabétisation et mener des activités génératrices de revenus.

❖ Le développement de l'enseignement secondaire

Tout comme l'enseignement préscolaire, l'enseignement secondaire demande à être également développé. En raison de l'insuffisance de capacités d'accueil dans l'enseignement secondaire dans la Région du Sahel, il est souhaitable que soient mises en place des infrastructures scolaires (construction de collèges et de lycées en tenant compte de l'accroissement progressif de l'effectif des élèves admis au secondaire) dans toutes les communes. Ainsi, il serait mieux qu'un collège soit implanté dans un rayon où se trouvent quelques écoles primaires, et que chaque province dispose au moins d'un lycée. C'est dire que l'ouverture des collèges d'enseignement général et de lycées s'avère nécessaires (entretien avec le Directeur Provincial du Yagha).

De même, la création de centres d'accueil pour soulager les nombreux élèves du secondaire (venant des villages périphériques) qui éprouvent des difficultés à se loger, s'avère également utile.

En outre, *«il est important de travailler à ce que les enfants, une fois admis au cycle secondaire, puissent poursuivre et réussir leurs études car l'échec aura fatalement un impact négatif sur les autres promotions et découragerait les parents qui s'investissent dans la scolarisation de leurs enfants»* (entretien avec le premier adjoint au maire de Gorom-Gorom le 18 mars 2010).

❖ Le développement de l'alphabétisation

Il convient de noter que de nombreux enfants sont victimes de l'analphabétisme de leurs parents qui refusent de les inscrire dans les structures scolaires. Aussi, serait-il souhaitable que les programmes d'alphabétisation soient développés à grande échelle dans la Région afin que leurs effets bénéfiques rejaillissent sur la scolarisation des enfants : l'alphabétisation persuade les parents

sceptiques à inscrire leurs enfants à l'école. L'utilisation de l'arabe comme langue d'alphabétisation pourrait attirer davantage d'auditeurs. En conséquence, une importance particulière serait à accorder à l'alphabétisation dans la Région.

10.1.7 La mise en place d'un observatoire régional, d'antennes provinciales et communales de suivi de la scolarisation des enfants

Dans la Région du Sahel, nous nous trouvons devant un phénomène de sous-scolarisation complexe qui demande une grande mobilisation des acteurs de l'éducation. Ainsi, pourraient être mis en place un observatoire régional, des antennes provinciales et communales, respectivement à l'échelle de la Région, des provinces et des communes. Le développement de ces structures va dans le sens de la promotion de l'éducation en général, et de celle de l'enseignement primaire en particulier.

10.1.8 La lutte contre les mariages précoces et/ou forcés

Les mariages précoces et/ou forcés constituent un handicap sérieux à la scolarisation des enfants, notamment des jeunes filles. Ce sont des pratiques néfastes qui entravent le plein épanouissement des jeunes filles, retenues dans les domiciles ou contraintes aux abandons scolaires parce que promises en mariage dès leur tendre enfance. Aussi, est-il souhaitable que des plaidoyers contre les mariages précoces et/ou forcés soient organisés. Ils permettront d'obtenir l'adhésion des principaux acteurs et actrices, notamment les parents à la lutte contre ces deux pratiques qui exposent les filles à la non scolarisation et à la déscolarisation. En effet, il est important que les parents prennent conscience de l'importance de la scolarisation des filles au même titre que celle des garçons.

De notre point de vue, ces stratégies sont souhaitables. Toutefois, il n'en demeure pas moins que certaines sont prioritaires et réalisables.

X.2 Les stratégies prioritaires et réalisables

De ces stratégies, nous pouvons noter la réalisation de nouvelles infrastructures, la diversification des alternatives éducatives, la dynamisation de la participation

communautaire et la création de meilleures conditions en vue de la mise en œuvre de l'enseignement multigrade.

10.2.1 Réaliser de nouvelles infrastructures scolaires

La réalisation de nouvelles infrastructures nous paraît prioritaire, en ce sens qu'elle permet non seulement d'améliorer l'offre éducative et de réduire les distances à parcourir, mais aussi d'y accueillir les nombreux enfants d'âge scolaire.

10.2.2 Diversifier les formules alternatives d'éducatives

Quant à la diversification des approches éducatives, sa nécessité vient des besoins éducatifs variés des parents et des enfants. Aussi, est-il convenable de diversifier les approches en vue d'une amélioration des indicateurs de couverture de l'enseignement primaire.

10.2.3 Dynamiser la participation communautaire

En matière de scolarisation des enfants, on ne peut parvenir à de meilleurs résultats sans une participation communautaire conséquente. Aussi, est-il souhaitable de la dynamiser par des campagnes de sensibilisation des populations, des informations et des formations éventuelles et aussi par une large implication des parents dans les activités scolaires.

10.2.4 Améliorer les conditions de mise en œuvre de l'enseignement multigrade

En raison de la faiblesse des effectifs des élèves dans les classes de la Région du Sahel, une amélioration des conditions de mise en œuvre de l'enseignement multigrade s'avère également prioritaire. Elle permettra de motiver davantage les enseignants et de leur donner les outils nécessaires de pratique de cette approche (formation, dotation en équipements pédagogiques, accompagnement des parents).

Pour parvenir à réaliser ces stratégies, il est indispensable de disposer d'un minimum de moyens.

X.3 Les moyens disponibles

Pour parvenir à une certaine dynamique en matière de promotion de l'enseignement primaire, l'Etat peut s'appuyer sur la participation communautaire, les collectivités locales, les enseignants et les partenaires au développement.

10.3.1 S'appuyer sur la participation communautaire

L'Etat peut s'appuyer sur la participation communautaire à travers les associations des parents d'élèves (APE) et les associations des mères éducatrices (AME), les leaders d'opinion, les chefs coutumiers (chef de village, chef de terre), les chefs religieux (imam, catéchiste, pasteur), les personnalités politiques (préfet, maire, président de conseil villageois de développement) ainsi que les personnes-modèles. En effet, les APE sont organisées autour du Conseil National des APE qui est membre de la Fédération Africaine des Parents d'Elèves (FAPE). Au niveau local, il existe les comités régionaux des parents d'élèves, les comités provinciaux des parents d'élèves, les comités communaux et les APE dans les écoles.

Il en est de même du réseau des Mères éducatrices, constitué de femmes engagées dans l'éducation des filles. Il dispose également de démembrements au niveau régional, provincial, communal et dans toutes les écoles primaires.

Des échanges d'expériences réussies pourraient être organisés entre les différentes structures associatives (APE et AME) de la Région et/ou des autres régions.

10.3.2 Renforcer le rôle des collectivités locales

L'éducation est l'un des domaines où le partage de compétences entre l'Etat central et les collectivités locales s'impose.

Le rôle dévolu aux collectivités locales pourrait alors être renforcé. Ainsi, elles pourraient être davantage impliquées tant dans l'élaboration que dans la mise en œuvre et le suivi des politiques éducatives.

Aussi, est-il souhaitable d'accélérer le transfert des moyens à leur niveau et de renforcer leurs capacités vers une association à la préparation de la carte éducative.

10.3.3 Impliquer davantage les enseignants

Les enseignants sont des acteurs de développement sur lesquels il importe de s'appuyer pour promouvoir l'enseignement primaire. En raison de leur proximité avec les populations, ils ont des rapports privilégiés avec elles et notamment avec les parents d'élèves. Ils pourraient ainsi être des agents de mobilisation et susciter une scolarisation massive des enfants.

10.3.4 Mobiliser les ressources extérieures

Le système éducatif burkinabé dispose de peu de ressources financières. La part des allocations budgétaires des ministères chargés de l'éducation est en deçà de l'engagement minimum de 20% pris par le pays dans le cadre de l'éducation pour tous (EPT) en 2015. Elle est de 15,9% en 2006, de 17,9% en 2007, de 18,3% en 2008, de 16,9% en 2009 et de 19% en 2010⁶⁹. De plus, le Burkina Faso est classé parmi les pays les plus pauvres de la planète (161^{ème}/169 en 2010), et la grande majorité de la population vit dans la précarité : une proportion de 46,4% de la population vit en dessous du seuil de pauvreté.

C'est dire que, eu égard aux ressources financières limitées, l'Etat Burkinabé n'est pas en mesure à lui seul de satisfaire les besoins immenses en matière d'éducation. Aussi, est-il souhaitable de mobiliser davantage de ressources financières extérieures et de développer des partenariats pour faire face aux nombreux besoins en matière d'éducation en général, et pour promouvoir l'enseignement primaire en particulier.

CONCLUSION DE LA QUATRIEME PARTIE

Dans le cadre de cette quatrième et dernière partie, nous avons d'abord identifié les stratégies développées par les acteurs de l'éducation. Ceci nous a ensuite amené à les analyser. Cette analyse que nous avons faite a montré que la plupart des stratégies développées provenait des pouvoirs publics : réalisation d'infrastructures scolaires, sensibilisation et mobilisation sociale, mise en œuvre d'alternatives éducatives, allègement des charges scolaires, amélioration de l'environnement scolaire, formation initiale et continue des personnels enseignants.

⁶⁹ Calculs effectués par nous-même, en rapportant le budget de l'éducation à celui de l'Etat

L'analyse des stratégies a montré que malgré les efforts déployés par l'Etat et ses partenaires, on note un déficit important de ressources financières et d'infrastructures scolaires qui ne permettent pas la prise en charge de tous les enfants d'âge scolaire de la Région du Sahel. Ce déficit est aggravé par la préférence marquée des parents pour les structures éducatives non formelles telles que les foyers coraniques qui dispensent un enseignement purement religieux. De plus, des difficultés sont relevées dans la mise en œuvre des autres stratégies (défaut de formation des enseignants en vue de l'application de la formule des classes multigrades, faible utilisation des langues nationales comme média d'enseignement, faible développement des enseignements préscolaire, post-primaire, secondaire, de l'alphabétisation). On note aussi un faible accompagnement des structures associatives des parents d'élèves et des mères éducatrices, de même que la faible couverture des programmes de l'Association Nodde Nooto.

Enfin, pour clore cette quatrième partie, nous avons souhaité la mise en œuvre de quelques stratégies éducatives en vue de l'atténuation du phénomène de sous-scolarisation. Celles-ci pourraient permettre la promotion de l'accès à l'enseignement primaire dans la région du Sahel au Burkina Faso.

Il s'agit premièrement de l'expansion et de la diversification de l'offre éducative, l'expérimentation de la formule des écoles ambulantes et de l'approche du tutorat ainsi que la création de meilleures conditions de mise en œuvre de l'enseignement multigrade.

Par ailleurs, nous avons souhaité la mise en place d'un dispositif d'inscription scolaire et le suivi-évaluation de la fréquentation scolaire dans l'enseignement primaire.

En outre, une lutte accrue contre les échecs scolaires est à engager, tout en ne perdant pas de vue la promotion des autres cycles d'éducation, la mise en place d'observatoires de suivi de la scolarisation des enfants ainsi que la lutte contre les mariages précoces et/ou forcés.

Afin de faire face aux importants besoins du cycle d'enseignement primaire, toutes ces initiatives doivent s'appuyer sur une participation communautaire dynamique, sur une implication plus accrue du personnel enseignant et sur une mobilisation des ressources financières.

CONCLUSION GENERALE

La Région du Sahel au Burkina Faso connaît un très grand retard de scolarisation. La sous-scolarisation dans ladite région est une réalité qui frappe plus de 60% des enfants en âge d'aller à l'école. En effet, des 13 régions que compte le Burkina Faso, la Région du Sahel est celle qui enregistre le plus faible taux de scolarisation aussi bien dans l'enseignement primaire que dans les enseignements post-primaire et secondaire. A la rentrée scolaire 2009-2010, le taux net de scolarisation de l'enseignement primaire n'était que de 37,5% contre 72,2% pour la Région du Nord qui enregistre le plus fort taux de scolarisation du pays.

Notre étude qui a pour but de mettre en évidence et de mieux comprendre le phénomène de la sous-scolarisation dans la Région du Sahel, a adopté une approche qualitative. Une telle approche nécessite un examen approfondi des diverses données, de s'en imprégner en raison de la complexité de la question, en déterminant les principaux éléments à mettre en relation pour produire une représentation cohérente, qui puisse servir à appréhender le phénomène de sous-scolarisation.

L'analyse de la situation de la scolarisation de la Région du Sahel a permis de relever que la sous-scolarisation dans la Région du Sahel tient à des facteurs multiples. Nous avons d'abord observé des facteurs socioculturels : ils sont la résultante des représentations des populations sur le modernisme en général, et l'école en particulier. Ainsi, le mode de vie nomade de la population, une croyance erronée de l'Islam, les mariages forcés et/ou précoces, le statut défavorable de la femme, le fossé culturel séparant l'école des familles, constituent des obstacles à la scolarisation de nombreux enfants. En outre, l'école classique est considérée comme une source de dépravation sociale, à telle enseigne que les foyers coraniques et les écoles franco-arabes sont alors préférés au détriment des structures d'éducation formelle. On peut alors se demander si les foyers coraniques ne constituent pas l'obstacle majeur à l'atteinte de l'enseignement primaire universel dans la région. En raison de l'utilisation des enfants pour la garde des troupeaux (l'élevage étant le poumon économique de la région du Sahel), les travaux domestiques et autres travaux rémunérateurs, la scolarisation des enfants semble un enjeu relatif dans la région.

Nous avons ensuite relevé des facteurs scolaires parmi lesquels on retrouve les faibles rendements scolaires consécutifs à l'absentéisme des enseignants et des élèves, la faible qualification des enseignants, le calendrier scolaire national inadapté au contexte local, la mauvaise définition de la carte scolaire et les longues distances parcourues par les enfants, les châtiments corporels infligés à certains enfants.

Enfin, en raison probablement d'un déficit d'infrastructures scolaires ne permettant pas une prise en charge de tous les enfants d'âge scolaire, l'application du principe de l'obligation scolaire édictée par la législation, n'est pas effective. L'école classique est par ailleurs considérée, comme étant un investissement qui ne pourrait pas de bénéfices immédiats.

Il ressort également de l'analyse que les acteurs de l'éducation ont recours à un certain nombre de stratégies éducatives pour lutter contre la sous-scolarisation. Nous avons les stratégies familiales, celles développées par les pouvoirs publics, celles mises en œuvre par les ONG et associations ainsi que celles développées par les collectivités locales.

Les pratiques des familles sont nombreuses: rejet de l'école, scolarisation partielle ou totale des enfants, mise en place d'associations des parents d'élèves (APE) et de mères éducatrices (AME) ainsi que de conseils villageois de développement (CVD).

Quant aux stratégies développées par les pouvoirs publics, elles sont nombreuses. Elles vont de la mobilisation des ressources financières et de la construction des infrastructures scolaires à l'amélioration de la qualité de l'éducation de base, en passant par la mobilisation sociale. S'agissant de la mobilisation des ressources financières, la mise en œuvre du Plan Décennal de développement de l'éducation de base depuis 2001 a permis le développement de l'enseignement primaire dans ses composantes (accès, qualité, gestion). Elle a en outre permis la réalisation des infrastructures scolaires avec comme outil d'implantation des écoles, la carte scolaire. La mise en œuvre d'innovations éducatives comme l'enseignement multigrade, les écoles satellites et les écoles bilingues permettent dans une certaine mesure d'accroître le taux de scolarisation de la région. De même, le développement des cycles d'enseignements préscolaire, post-primaire et secondaire et

l'alphabétisation des jeunes et des adultes peuvent influencer le développement du cycle d'enseignement primaire.

Sur le plan de la mobilisation sociale, des campagnes sont menées en vue d'une plus grande adhésion des populations en faveur de la scolarisation des enfants. Elles sont accompagnées par des mesures d'allègement des charges scolaires à travers la distribution gratuite de manuels et de fournitures scolaires, la prise en charge des cotisations des filles inscrites au cours préparatoire première année, l'obligation et la gratuité scolaire, ainsi que l'amélioration de l'environnement scolaire par la mise en place de points d'eau potable, de programmes d'alimentation scolaire, la réalisation de latrines et l'incitation des femmes à l'enseignement.

Les aspects qualitatifs sont pris en compte avec la formation initiale et continue des enseignants dans les écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP) d'une part, et les canaux de formation continue (l'animation pédagogique dans les groupes d'animation pédagogique, les stages de formation et de recyclage, les conférences pédagogiques, etc.) d'autre part.

Les ONG et associations intervenant dans le domaine de l'éducation de base dans la Région du Sahel, quant à elles, s'investissent dans la sensibilisation de proximité par le recrutement d'animatrices-modèles pour susciter la scolarisation des enfants, la mise en place d'un système de tutorat et d'activités génératrices de revenus dans les écoles pilotes ainsi que le suivi et l'encadrement pédagogique rapproché des enseignants.

Enfin, les collectivités locales déploient des efforts dans la construction et/ou l'acquisition de fournitures et la gestion des écoles primaires et la construction et/ou l'acquisition de fournitures scolaires des centres d'éducation de base non formelle et des centres permanents d'alphabétisation et de formation.

Ces stratégies sont en butte à un certain nombre d'entraves à la scolarisation des enfants. Les défis à relever sont immenses et revêtent plusieurs formes. Les ressources financières et les infrastructures scolaires disponibles ne permettent pas de prendre en charge la grande majorité de la population scolarisable. Un bon nombre d'enseignants éprouvent de réelles difficultés à appliquer la formule des classes multigrades. De plus, les langues nationales ne sont utilisées comme médium d'enseignement que dans une faible proportion des écoles primaires.

Les enseignements préscolaire, post-primaire et secondaire qui devaient influencer sur l'enseignement primaire, sont faiblement développés.

En ce qui concerne les mesures d'allègement des charges de scolarisation, elles ne sont pas à la hauteur des attentes des parents d'élèves. En outre, l'obligation scolaire prônée par la Loi d'orientation de l'éducation n'est pas encore effective, eu égard à l'insuffisance et à la vétusté des infrastructures scolaires existantes ainsi qu'à une faiblesse institutionnelle (absence de sanctions des parents récalcitrants).

Pour ce qui est de la participation communautaire, elle vit dans la léthargie, en raison du faible accompagnement des associations des parents d'élèves et des mères éducatrices, de la préférence des parents pour les foyers coraniques et les écoles franco-arabes. Le système de tutorat mis en œuvre par l'Association Nodde Nooto pour récupérer les enfants des familles en déplacement, ne couvre que huit écoles de la région : il n'est pas encore approprié par la grande majorité de la population.

Aussi, avons-nous jugé souhaitable quelques stratégies de promotion de l'enseignement primaire dans la Région du Sahel au Burkina Faso. Celles-ci vont de la diversification et de l'expansion de l'offre d'éducation à la lutte contre les mariages précoces et/ou forcés en passant par l'expérimentation de la formule d'écoles ambulantes et du système de tutorat, la création de meilleures conditions d'application de l'approche des classes multigrades ainsi que la mise en place de dispositifs d'inscription scolaire des enfants, de suivi de la fréquentation scolaire et d'un observatoire de la scolarisation des enfants.

Il convient de relever *«que ce soit au Nord ou au Sud, l'éducation scolaire constitue un enjeu politique, social, culturel et économique de plus en plus important. L'Ecole en assurant la formation et la socialisation d'un nombre toujours plus important d'enfants, est une institution centrale de nos organisations sociales contemporaines... Partout, les impératifs scolaires des Etats font face à ceux des familles»* (Lange et Pilon, 2009, p9). Comment alors parvenir à une adhésion généralisée à la scolarisation dans des contextes où les choix éducatifs des familles s'opposent aux impératifs scolaires des Etats ?

Pour terminer, nous notons que malgré les précautions prises en vue de garantir une qualité méthodologique de notre travail, notre recherche comme toute autre recherche comporte certainement des biais et des limites. Ces biais et limites tiennent à la réalisation de nos entretiens auprès d'une population quasi-analphabète et n'ayant pas la maîtrise de la langue française ainsi qu'au fait que nous ne sommes pas culturellement parlant du milieu. Même si nous avons bénéficié de la traduction de locuteurs du milieu, ayant une proximité culturelle avec ladite population, nous pensons que certaines informations ont dû nous échapper. Ces limites inhérentes aux entretiens, sont dues aux rétentions de l'information, aux réserves intériorisées et à certaines barrières établies par les interviewés et les participants aux groupes de discussions, aux perturbations de déroulement d'entretien et parfois à nos limites personnelles d'effectuer des relances pertinentes.

De telles informations nous auraient permis d'affiner davantage nos analyses et d'assurer ainsi une profondeur d'étude et une justesse d'analyse.

Bien que conscient des limites de notre recherche, nous pensons néanmoins que les résultats auxquels nous sommes parvenus, ont apporté un certain éclairage au phénomène de la sous-scolarisation des enfants dans la Région du Sahel au Burkina Faso.

Notre travail a en effet consisté à explorer le phénomène, à analyser les stratégies éducatives mises en œuvre dans la région. En vue de la promotion de l'enseignement primaire dans cette région particulière du Burkina Faso, la mise en place de stratégies adaptées a été souhaitée. En fait, *«le défi de la scolarisation pour tous n'est pas seulement de scolariser mais aussi et surtout de promouvoir un système scolaire de base (élémentaire et premier cycle du secondaire) de qualité. Il y a dès lors un enjeu majeur à mieux connaître les «carrières scolaires » (type d'école, taux de passage du premier au second cycle, maintien dans l'institution scolaire aux niveaux secondaire et supérieur)»* (Moguéro, 2009, p192).

Ce travail ne peut prétendre apporter des remédiations aux nombreuses problématiques du système éducatif burkinabé en général et aux autres cycles d'enseignement en particulier. Ces problématiques tiennent à l'atteinte de l'EPT dans un pays aux ressources financières limitées, à la qualité de l'enseignement dispensé, à l'efficacité interne du système, aux coûts et aux financements de l'éducation, ...

Aussi, d'autres études sur de telles questions, seraient-elles incontestablement profitables à tous les acteurs de l'éducation ! L'école est un cadre de transformation de l'homme et il importe de se mobiliser pour son développement, car comme écrivait Victor Hugo au XIX^{ème} siècle, «*Quand vous ouvrez des écoles, vous fermerez des prisons*».

Bibliographie

ACDI. *Objectifs de développement du millénaire* [en ligne]. 2002, [réf. du 27 octobre 2008]. Disponible sur : <http://www.acdi-cida.gc.ca/sdd0406>.

ADEA. *Le financement des manuels scolaires et des matériels de formation des enseignants*. Paris : ADEA, 2002, 122 p.

ADEA. *Les déterminants de la qualité de l'éducation primaire : enseignements de la mise en oeuvre du PASEC en Afrique subsaharienne francophone* : ADEA, 2003, 20 p.

ADEA. *Du Bisongo à l'école satellite, une réponse aux besoins de développement Intégré des enfants au Burkina Faso*, Paris : ADEA, 2006, 7 p.

Aide et Action. *Kit d'action : droit à l'éducation sans discrimination*, Paris : Aide et Action, 2005.

Akpabié Claude, Audinos Bernard. *Les principaux indicateurs de l'éducation, atelier de formation en statistiques pour journalistes spécialistes des questions d'éducation*, Dakar : SISED, 2001, 38 p.

Akpaka Odile, Yaro Yacouba. *L'impact du VIH/SIDA sur le système éducatif au Burkina Faso*, Paris : IIEP/UNESCO, 2007, 228 p.

Albarello Luc. *Apprendre à chercher l'acteur social et la recherche scientifique, 3^{ème} édition*, Bruxelles : Editions De Boeck Université, 2007, 207 p.

Association Nodde Nooto. *Programme Education en milieu pastoral dans le Sahel du Burkina Faso*, Dori : A2N, 2005, 18 p.

Association Nodde Nooto. *Rapport annuel d'activités, septembre 2008 à août 2009 du Programme Education en milieu pastoral dans le Sahel du Burkina Faso*, Dori : A2N, 2009, 28 p.

Barreteau Daniel, Batiana André, Yaro Anselme. *Evaluation des niveaux des élèves des écoles satellites*, Ouagadougou : IRD-Université de Ouagadougou, 1999, 50 p.

Bauchet Pierre, Germain Paul. *L'éducation, fondement du développement durable en Afrique, Groupe de travail interacadémique, Académie des Sciences morales et politiques, Académie des Sciences*, Paris : PUF, 2003, 147 p.

Baudrit Alain. *L'entretien collectif avec les enfants* [en ligne]. [réf. du 27 août 2009]. Disponible sur : http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/12_BAUDRIT_QPI13_Fr.pdf.

Banque Mondiale. *Scolarisation des filles dans quatre pays de l'Afrique Francophone : Le rôle de la Communauté* [en ligne]. 2001, [réf. du 12 mars 2009]. Disponible sur : French/ffind168.htm.

Baribeau Colette. *Analyse des données des entretiens de groupe* [en ligne]. [réf. du 27 octobre 2009]. Disponible sur : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero28\(1\)/baribeau\(28\)1.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero28(1)/baribeau(28)1.pdf)

Bernstein Basil. (2007), *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*, Québec : Presses de l'Université Laval. 318p.

Best Francine. *L'échec scolaire*, Paris: PUF, 1997, 128 p.

Bilé Paule-Christiane. Entre refus de l'école et scolarisation à tout prix, les parents et l'école au Cameroun. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Revue internationale de sciences sociales, n°8/2009*, 2009, 18 p.

Blanchet Alain, Ghiglione Rodolphe, Massonnat Jean, Trognon Alain. *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris: Dunod, 2005, 197 p.

Boudon Raymond. *L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris: Hachette Littératures, 1984, 334 p.

Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Editions de Minuit, 1970, 282 p.

Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude. *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris: Editions de Minuit, 1964, 189 p.

Bourdieu Pierre. *Le sens pratique*, Paris: Editions de Minuit, 1980, 480 p.

Bregman Jacob, Stallmeister Steffi. *Note conceptuelle pour l'étude régionale sur l'«Education Secondaire en Afrique»* [en ligne]. Janvier 2002 [réf. du 3 août 2010]. Disponible sur : www-wds.worldbank.org/.../343110French02ndary0education.pdf.

Bureau international d'éducation. *Analyse et innovation curriculaires de l'éducation pour tous en Afrique subsaharienne et lutte contre la pauvreté situation actuelle, outils et stratégies pour le changement, document de projet*, Genève : BIE, 2004, 21 p.

Burkina Faso, Assemblée des Députés du Peuple. *Loi n°10-92/ADP du 15 décembre 1992 portant liberté d'association, 1992.*

Burkina Faso, Assemblée des Députés du Peuple. *Loi N°13-96/ADP du 09 mai 1996 portant loi d'orientation de l'éducation, 1996.*

Burkina Faso, Assemblée Nationale. *Loi n° 013/98/AN du 28 avril 1998 régime juridique applicable aux emplois et aux agents de la Fonction Publique, 1998.*

Burkina Faso, Assemblée Nationale. *Loi n° 055- 2004 /AN du 21 décembre 2004 portant code général des collectivités territoriales au Burkina Faso, 2004.*

Burkina Faso, Assemblée Nationale. *Loi N°13-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation, 2007.*

Burkina Faso. *Carte physique, le Burkina Faso au cœur de l'Afrique de l'Ouest* [en ligne]. [réf. du 30 juin 2010]. Disponible sur :<http://www.afromix.org/html/musique/pays/burkina-faso/index.fr.html>.

Burkina Faso, Conseil National des Associations des Parents d'Elèves du Primaire. *Statuts du Conseil National*, Ouagadougou : CNAPEP, 1998, 16 p.

Burkina Faso, Ministère de l'Action Sociale et de la Famille. *Programme national d'éducation préscolaire*, Ouagadougou : MASF, 1995, 70 p.

Burkina Faso, Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale. *Annuaire statistiques et répertoire des structures du préscolaire 2006-2007 à 2008-2009*, Ouagadougou : DEP/MASSN.

Burkina Faso, Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale. *Décret N°2007-789/PRES/PM/MASSN/MEF/MATD du 28 novembre 2007 portant organisation de l'éducation de la petite enfance*, 2007.

Burkina Faso, Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale. *Décret N° 2008- 152/PRES/PM/MASSN/MEF du 2 avril 2008 portant adoption de la stratégie nationale de développement intégré de la petite enfance*, 2007.

Burkina Faso, Ministère de l'Administration Territoriale et de la Décentralisation. *Décret N° 2007-032/PRES/PM/MAT du 22 janvier 2007 portant organisation, composition et fonctionnement des Conseils villageois de développement*, 2007.

Burkina Faso, Ministère de l'Administration Territoriale et de la Décentralisation. *Guide du Conseil villageois de développement*, Ouagadougou : MATD, 2007, 67 p.

Burkina Faso, Ministère de l'Economie et du Développement. *Analyse des résultats de l'enquête annuelle sur les conditions de vie des ménages, rapport final*, Ouagadougou : INSD/MED, 2003, 223 p.

Burkina Faso, Ministère de l'Economie et du Développement. *Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté*, Ouagadougou : MED, 2004, 131 p.

Burkina Faso, Ministère de l'Economie et des Finances. *Analyse des résultats de l'enquête annuelle sur les conditions de vie des ménages en 2007*, Ouagadougou : INSD/MEF, 2007, 182 p.

Burkina Faso, Ministère de l'Economie et des Finances. *Recensement général de la population et de l'habitation de 2006, Résultats définitifs*, Ouagadougou : INSD/MEF, 2008, 52 p.

Burkina Faso, Ministère de l'Economie et des Finances. *Projections démographiques de 2007 à 2020 par région et par province*, Ouagadougou : INSD/MEF, 2009, 73 p.

Burkina Faso. Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (DPEF). *Rapport sur la campagne massive 2004 "Scolarisation des filles"*, 2005.

Burkina Faso. Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (DPEF). *Rapport de missions dans les provinces de la Léraba, du Passoré et du Zoundwéogo sur les résultats de la campagne massive 2004 (Accélération de l'éducation des filles)*, 2004.

Burkina Faso, Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation. *Statuts de l'Association des Mères Educatrices*, Ouagadougou : MEBA, 2005, 5 p.

Burkina Faso, Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation. *Plan Décennal de Développement de l'Education de Base*, Ouagadougou : MEBA, 1999, 93 p.

Burkina Faso, Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation. *Annuaire statistiques de l'éducation de base, 2001-2002 à 2009-2010*, Ouagadougou : DEP-MEBA.

Burkina Faso, Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation. *Plan d'Action National de l'Education Pour Tous*, Ouagadougou, 2002, 34 p.

Burkina Faso, Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation. *Lettre d'intention de politiques de promotion de l'éducation des filles au Burkina Faso*, 2005, 11 p.

Burkina Faso, Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation. *Instructions officielles de rentrée, accroître l'efficacité et l'efficience du système éducatif de base*, Ouagadougou : MEBA, 2008, 32 p.

Burkina Faso, Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation. *Recueil d'indicateurs actualisés de l'Education de Base de 1997 à 2008, édition spéciale*, Ouagadougou : DEP-MEBA, 2009, 168 p.

Burkina Faso, Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation. *Formation des acteurs de la mise en œuvre de l'enseignement des thèmes émergents : cahier du participant*, Ouagadougou : MEBA, 2010, 215 p.

Burkina Faso, Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique, *Rapport sur le développement de l'éducation, 1994-1996, Enseignements secondaire et supérieur*, Ouagadougou : DEP-MESSRS, 1996, 15p ;

Burkina Faso, Ministère de la Santé. *Recueil des indicateurs actualisés de la Santé (199-2008)*, Ouagadougou : MS, 2009, 131 p.

Burkina Faso, Présidence du Faso. *Décret N°2001-179/PRES/PM/MEBA du 2 mai 2001 portant adoption de la Lettre de Politique Educative*, Ouagadougou : Présidence du Faso, 2001.

Burkina Faso, Présidence du Faso. *Décret N°2004-420/PRES/PM/MPF du 10 novembre 2004 portant adoption du Document de Politique Nationale de Promotion de la Femme*, Ouagadougou : Présidence du Faso, 2004.

Burkina Faso, Présidence du Faso. *Décret n°2006-377/PRES/PM/MFPRE/MEBA/MFB du 04 août 2006 portant organisation des emplois spécifiques du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation*, Ouagadougou : Présidence du Faso, 2006.

Burkina Faso, Présidence du Faso. *Décret n°2007-484/PRES/PM/MEBA/MFB du 27 juillet 2007 portant cadre institutionnel de pilotage du Plan décennal de développement de l'éducation de base*, Ouagadougou : Présidence du Faso, 2007

Burkina Faso, Présidence du Faso. *Décret N°2008-681/PRES/PM/MESSRS/MEBA/MASSN/MJE du 3 novembre 2008 portant adoption de la lettre de politique éducative*, Ouagadougou : Présidence du Faso, 2008.

Burkina Faso, Présidence du Faso. *Décret N°2009-228/PRES/PM/MASSN/MEBA/MESSRS du 20 avril 2009 portant fixation des âges d'entrée au préscolaire, au primaire, au post-primaire, au secondaire et au supérieur*, Ouagadougou : Présidence du Faso, 2009.

Burkina Faso, Présidence du Faso. *Décret n°2009-106/PRES/PM/MATD/MEBA/MASSN/MEF/MFPRE du 3 mars 2009 portant transfert des compétences et des ressources de l'Etat aux communes dans les domaines du préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'alphabétisation*, Ouagadougou : Présidence du Faso, 2009.

Burkina Faso, Présidence du Faso. *Décret n°2009-231/PRES/PM/MEBA/MEF portant modification de l'article 2 des statuts des écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP)*, Ouagadougou : Présidence du Faso, 2009.

Burkina Faso, Présidence du Faso. *Décret N°2010-057/PRES/PM/MEBA du 19 février 2010 portant organisation du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation*, Ouagadougou : Présidence du Faso, 2010.

Burkina Faso, Région du Sahel. *Carte physique, La région du Sahel au Nord du Burkina Faso* [en ligne]. [réf. du 23 novembre 2009]. Disponible sur : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Sahel_\(Burkina_Faso\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Sahel_(Burkina_Faso)).

Burkina Faso, Secrétariat Général du Gouvernement et du Conseil des Ministres. *Constitution du Burkina Faso* [en ligne]. 2008 [réf. du 7 novembre 2008]. Disponible sur : www.sggcm.gov.bf.

Bray Mark. *La scolarisation à vacations multiples : conception et mise en œuvre pour un meilleur rapport coût-efficacité, troisième édition*, Paris: UNESCO/UNICEF, 1989, 140 p.

Bray Mark. *La scolarisation à double vacation : conception et mise en œuvre pour un meilleur rapport coût-efficacité, troisième édition*, Paris: IPE/UNESCO, 2009, 138 p.

Brunswic Etienne, Valérien Jean. *Les classes multigrades : une contribution au développement de la scolarisation en milieu rural*, Paris: IPE/UNESCO, 2003, 121 p.

Carron Gabriel, Châu, Ta Ngoc. *La qualité de l'école primaire dans des contextes de développement différents*, Paris : IIEP/UNESCO, 1998, 342 p.

Commission interinstitutions (Banque mondiale, PNUD, Unesco, Unicef) de La Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (WCEFA). *Document de référence de la Conférence mondiale pour l'éducation pour tous, 5-9 mars 1990, Jomtien, Thaïlande*, Paris : WCEFA, 1990, 174 p.

Compaoré Réwendé Auguste Maxime. *L'école en Haute-Volta : une analyse de l'évolution de l'enseignement primaire de 1947 à 1970*, 415 p, Thèse de doctorat, Université Paris VII Denis DIDEROT : Paris, 1995.

CONFEMEN. *Stratégies de renforcement du financement et de la gestion en vue de l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation/formation*, Dakar : CONFEMEN, 2004, 53 p.

CONFEMEN/PASEC. *La formation des enseignants contractuels en Guinée*, Dakar : CONFEMEN, 2006, 56 p.

CONFEMEN/PASEC. *Les apprentissages scolaires au Burkina Faso : les effets du contexte, les facteurs pour agir*, Dakar : CONFEMEN, 2009, 121 p.

Crahay Marcel. *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles : Editions De Boeck Université, 2003, 452 p.

Cusso Roser. *L'impact des politiques de scolarisation des filles en Mauritanie, Tunisie, Inde, Bangladesh et Sénégal*, Paris : IIEP/UNESCO, 2003, 113 p.

Debeauvais Michel. *L'éducation des filles dans les pays francophones d'Afrique Subsaharienne : un objectif prioritaire*, Sèvres : CIEP, 2004, 17 p.

De Grauwe Anton. *La décentralisation de l'éducation : ses défis et ses promesses*, Paris : IIEP/UNESCO, 2006.

Deleigne Marie-Christine, Vers « l'institutionnalisation » de l'école dans l'Androy (Madagascar) ?. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Revue internationale de sciences sociales, n°8/2009*, 2009, 20 p.

Delors Jacques et al. *L'éducation : un trésor est caché dedans*, Paris : UNESCO, 1996, 46 p.

Démé Hatimi. La problématique de l'éducation et de l'alphabétisation au Sahel du Burkina Faso. *Rapport général et plan d'action issus du forum sur l'éducation au Sahel, 2 et 3 juillet 2009*, Djibo : MEBA, 2009, 5 p.

Demeuse Marc, Strauven Christiane. *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation ; des options politiques au pilotage*, Bruxelles : De Boeck. 2006, 301 p.

Dewey John. *Démocratie et éducation*, Paris : Armand Colin, 1990, 446 p.

Dubet François, Martuccelli Danilo. *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Du Seuil, 1996, 243 p.

Duru-Bellat Marie. Inégalités sociales. *Dictionnaire de l'éducation*, Paris : PUF, 2008, 5 p.

Duru-Bellat Marie. *L'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie*, Paris : Editions du Seuil et La République des Idées, 2006, 107 p.

Duru-Bellat Marie, Van Zanten Agnès. *Sociologie du système éducatif les inégalités scolaires*, Paris : Presses Universitaires de France, 2009, 237 p.

Dutercq Yves. *Politiques éducatives et évaluation : querelles de territoires*, Paris : PUF, 2000, 193 p.

Dutercq Yves. Que reste-t-il de l'Etat éducateur ?, *Travaux du Colloque International, Etat et régulation sociale, comment penser la cohérence de l'intervention publique, 11, 12 et 13 septembre 2006*, Paris : Institut National d'Histoire de l'Art, 2006, 8 p.

Duverger Maurice. *Introduction à la politique, Collections «Idées»*, Paris: Gallimard éd, 1964, 342 p.

Galabawa Justinian C.J. *Problématique et évolution de l'enseignement primaire universel (EPU) en Tanzanie*, Paris : ADEA, 2001, 56 p.

Gérard Etienne. Logiques sociales et enjeux de scolarisation en Afrique, réflexions sur des cas d'écoles maliens et burkinabé. *Magazine Débat Terrain Documents*, 11p.

Gillig Jean-Marie. *L'aide aux enfants en difficulté à l'école : problématique, démarches, outils*, Paris : Dunod, 1998, 248 p.

Gounebana Charles Benjamin. *Les conséquences des troubles socio-politiques sur le système éducatif centrafricain de 1991 à l'an 2001 : Situation de l'enseignement primaire*, 350 p, Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation, Dijon : IREDU, 2006.

Guison Anne. *La déscolarisation des filles au Burkina Faso : facteurs familiaux de l'abandon des filles d'âge scolaire obligatoire (à partir de l'Enquête Prioritaire II sur les conditions de vie des ménages, 1998)*, 137 p, Mémoire de DEA « Evaluation et comparaison internationales en éducation, Dijon : IREDU/UB, 2004.

Gurgand Marc. *Economie de l'éducation*, Paris : La découverte, 2005, 121 p.

Gué Martine. *Contribution à l'amélioration de la formation initiale dans les ENEP*, 89 p, Mémoire de fin de formation des inspecteurs de l'enseignement du premier degré, Ouagadougou: ECAP, 1998.

Hallak Jacques. *Les pouvoirs publics et l'éducation*, Paris : IPE/UNESCO, 1993, 8 p.

Hallak Jacques. *L'éducation pour tous : grandes déceptions ou faux espoirs*, Paris : UNESCO, 1994, 26 p.

Haute-Volta, Ministère de l'Education Nationale et de la Culture, Direction de la Planification. *Réforme de l'Education, Dossier Initial, l'Ecole Voltaïque en Question*, Ouagadougou : MINEDUC, 1974, 104 p.

Haute-Volta, Présidence de la République. *Décret N°289 BIS/PRES/EN du 3 août 1965 portant réorganisation de l'enseignement du Premier Degré*, Ouagadougou : Présidence de la République, 1965.

Haute-Volta, Présidence de la République. *Décret N°74/465/PRES/EN du 21 décembre 1974 portant réglementation des conditions des élèves en état de grossesse afin de leur permettre de poursuivre leurs études*, Ouagadougou : Présidence de la République, 1974.

Henaff Nolwen, Lange Marie-France. *Stratégies des familles pauvres face à l'impératif scolaire au Viêt-Nam, Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Revue internationale de sciences sociales, n°8/2009*, 20 p.

Hyde Karin A.L. *Les investissements dans le développement de la petite enfance : avantages et économies potentiels*, Paris : ADEA/IIEP-UNESCO, 2006, 44 p.

IIEP. *Outils statistiques pour la planification de l'éducation*, Paris : IIEP/UNESCO, 2008, 98 p.

IIEP. *Stratégies éducatives et options politiques, stratégies principales, module 1*, Paris : IIEP/UNESCO, 2006, 106 p.

IIEP. *Stratégies éducatives et options politiques, stratégies visant à améliorer l'accès à l'éducation, module 2*, Paris : IIEP/UNESCO, 2006, 69 p.

IIEP. *Stratégies éducatives et options politiques, stratégies visant à promouvoir l'équité, module 3*, Paris : IIEP/UNESCO, 2006, 83 p.

IIEP. *Diagnostic du secteur éducatif, matériel de formation*, Paris : IIEP/UNESCO, 2010, 141 p.

Ilboudo Paul Taryam. *L'éducation bilingue : un continuum éducatif comme alternative au système éducatif de base formelle au Burkina Faso*, Ouagadougou: MEBA/OSEO, 2002, 11 p.

Ilboudo Paul Taryam. *Pertinence de l'éducation- Adaptation des curricula et utilisation des langues africaines : le cas de l'éducation bilingue au Burkina Faso*, Paris : ADEA, 2003, 68 p.

Institut des Statistiques de l'UNESCO. *Enfants non scolarisés : mesure de l'exclusion de l'enseignement primaire*, Montréal : ISU, 2005, 115 p.

Kellerhals Jean, Montandon Cléopâtre. *Les stratégies éducatives des familles*, Paris : Delachaux et Niestlé, 1991, 256 p.

Ki Boureima Jacques, Kaboré Sibiri Luc. *Rapport d'étude sur la planification de l'éducation sous l'impact des nouveaux cadrages : cas du Burkina Faso avec l'appui de Gabriele Gottelmann*, Paris : IPE/UNESCO, 2008, 61 p.

Kibora Ludovic, Napon Abou, Batiana Anselme. *Etude de cinq "types" d'écoles communautaires au Burkina Faso*, Ouagadougou : UNESCO, 1999, 100 p.

Kobiané Jean-François. *Appartenance ethnique, rapports de genre et inégalités sexuelles dans la scolarisation en milieu rural au Burkina Faso : du discours anthropologique aux résultats statistiques, Colloque international, genre, population et développement en Afrique, Abidjan, 16-21 juillet 2001*, Abidjan : UEPA/UAPS, INED, ENSEA, IFORD, 2001, 18 p.

Kobiané Jean-François. *De la campagne à la ville, constances et différences dans les déterminants de la scolarisation des enfants au Burkina Faso, Atelier de recherche sur l'éducation, Ouagadougou, 19-22 novembre 2002*, Ouagadougou : INSD-UERD, 2002, 18 p.

Kouwonou Kodjovi. Généralités sur le « Focus Group ». *Session de formation des formateurs Développement et Gestion de la formation en EMP, Abidjan, 19 août-27 septembre 1996*, Abidjan : Programme régional de formation en IEC/Population et développement pour l'Afrique francophone, 1996, 6 p.

Lange Marie-France. *Inégalités de genre et éducation au Togo* [en ligne]. 2003 [réf. du 22 novembre 2008]. Disponible sur : <http://www.google.fr/search?hl=fr&q=sous-scolarisation+filles+au+togo&meta=&aq=f&oq=>.

Lange Marie-France. *L'évolution des inégalités d'accès à l'instruction en Afrique depuis 1960*, Bondy : IRD, 2001, 20 p.

Lange Marie-France, Pilon Marc. L'inégale soumission des familles aux impératifs scolaires. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Revue internationale de sciences sociales*, n°8/2009, 10 p.

Legrand Louis. *Les politiques de l'éducation*, Paris : PUF, 1988, 126 p.

Lemel Yannick. *Les classes sociales*, Paris : PUF, 2004, 128 p.

Lugaz Candy, De Grauwe Anton. *Ecole et décentralisation, résultats d'une recherche en Afrique francophone de l'Ouest*, Paris : IIPE/UNESCO, 2006, 144 p.

Merle Pierre. *La démocratisation de l'enseignement*, Paris : La Découverte, 2002, 123 p.

Meuret Denis. Egalité et équité des systèmes éducatifs. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Nathan, 1998, 5 p.

Meuret Denis. *La justice du système éducatif*, Bruxelles : Editions De Boeck Université, 1999, 250 p.

Mimche Honoré. *Les inégalités d'accès à l'éducation au Tchad, colloque international, université de Ouagadougou, Burkina Faso, le droit à l'éducation quelles effectivités au sud et au nord, 9 au 12 mars 2004*, Ouagadougou : Université de Ouagadougou, 2004, 17 p.

Moguérou Laure. La scolarisation des filles à Dakar au cours de la décennie 1990-2000, entre injonction internationale et réticence de la société. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Revue internationale de sciences sociales, n°8/2009*, 19 p.

Mongeau Pierre. *Réaliser son mémoire ou sa thèse*, Québec : Presses de l'Université de Québec, 2008, 145 p.

Moumouni Abdou. *L'éducation en Afrique*, Paris : Présence Africaine, 1998, 327 p.

Napon Abou, Zala Lagnonon, Kinda Hubert, Diallo Mamoudou. *Evaluation de fin de cursus de l'école du berger ou de la bergère*, Ouagadougou/A&P, 2008, 89 p.

Niaméogo Anatole T. *Analyse sectorielle de l'enseignement de base et de l'alphabétisation de masse, phase I: l'alphabétisation au Burkina Faso*, Ouagadougou/MEBA, 1993, 27 p.

OCDE. *La Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement* [en ligne]. 28 février-2 mars 2005 [réf. du 24 novembre 2009]. Disponible sur : <http://www.oecd.org/dataoecd/53/38/34579826.pdf>.

ONU. *Convention internationale des droits de l'enfant ONU* [en ligne]. [réf. du 28 novembre 2010]. Disponible sur : <http://www.droitsenfant.com/cide.htm>.

ONU. *Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes*, New York : ONU, 1980, 9 p.

Oxenham John. *Programmes d'alphabétisation efficaces : le choix des décideurs*, Paris : IIPÉ/UNESCO, 2010, 163 p.

OXFAM. *A propos d'Oxfam* [en ligne]. [réf. du 7 décembre 2010]. Disponible sur : <http://www.oxfam.org/fr/about/history>.

Pagnon Estelle. «*Une œuvre inutile* » ? *La scolarisation des filles par les missionnaires catholiques dans le sud-est du Nigéria (1885-1930)* [en ligne]. [réf. du 8 décembre 2008]. Disponible sur : <http://clio.revues.org/index 375.html>.

Paré Georgette Marie. *Le redoublement dans l'enseignement primaire au Burkina Faso de 1996 à 2001. Problèmes et défis*, 110 p, Mémoire de Mastère, Paris : IIPÉ/UNESCO, 2003.

Paul Jean-Jacques. *Economie de l'éducation*, Paris : Armand Colin, 2007, 128 p.

Paul Jean-Jacques. *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF, 1999, 360 p.

Pilon Marc, Kobiané Jean-François, Wayack Madeleine. *Le défi de la scolarisation primaire universelle au Burkina Faso : analyse des relations entre l'offre et la demande d'éducation en milieu rural dans les vingt provinces prioritaires, premiers résultats*, Ouagadougou: ISSP/IRD/INSS, 2008, 41 p.

Pilon Marc, Yaro Yacouba. *La demande d'éducation en Afrique : état des connaissances et perspectives de recherches*, Dakar: UEPA, 2001, 221 p.

Pilon Marc, Wayack Madeleine. *La démocratisation de l'enseignement au Burkina Faso : que peut-on en dire aujourd'hui ?* [en ligne]. 2003 [réf. du 27 novembre 2008]. Disponible sur: <http://etudesafricaines.revues.org/document190.html>.

PNUD. *Rapport sur le développement humain durable Burkina Faso 1998*, Ouagadougou: PNUD, 1998, 250 p.

Remond René. *Eduquer pour demain, Acteurs et partenaires*, Paris : La Découverte/La Documentation Française, 1991, 362 p.

Rist Gilbert *Le développement, histoire d'une croyance occidentale*, Paris : Presses de Sciences Po, 2001, 448 p.

Sanga Boureima. *Ecole primaire de Kallakoye dans le Sahel 46 élèves au CP1 en octobre, 0 en décembre, dans Sidwaya N°352 du 29 janvier 2009*, Ouagadougou : Editions Sidwaya, 2009, 2 p.

Sanou Fernand. *Etude sur la sous-scolarisation des filles au Burkina Faso*, Ouagadougou : Bureau des Projets Education/MEBAM, 1995, 136 p.

Sauvageot Claude, Da Graça Patricia. *Indicateurs pour la planification de l'éducation pour les populations rurales : un guide pratique*, Paris, IIEP/UNESCO, 2005, 80 p.

Séguin Jacques. *Les méthodes de la recherche qualitative. Guide pour un portrait de quartier*, Montréal, 1993, 2 p.

Serpe P. C. *Méthodes de réflexion et techniques d'expression*, Paris : Armand Colin, 1973.

Sidibé Jeanne. *Analyse sectorielle de l'enseignement de base et de l'alphabétisation de masse, phase I : scolarisation des filles au Burkina Faso*, Ouagadougou/DEP-MEBA, 1993.

Solaux Georges. Comment concilier efficacité et équité dans les systèmes éducatifs des pays en développement. *Vers une école juste et efficace*, Bruxelles : Editions De Boeck, 2005, 16 p.

Suchaut Bruno. *Les différences et les inégalités de réussite à l'école primaire : Enseignements, portée et utilité des résultats de la recherche en éducation*, La Londe-les-Maures, 22-24 octobre 2004, 4^{ème} Université d'automne du S.N.U.I.P.P., La Londe-les-Maures : S.N.U.I.P.P, 2004, 15 p.

Stromquist Nelly. *Faire davantage participer les filles et les femmes à l'éducation de base*, Paris : IIEP/UNESCO, 1997, 121 p.

Sylla Khadim. *L'éducation en Afrique : le défi de l'excellence*, Paris : Harmattan, 2004, 272 p.

Thiombiano, T. *L'exode des compétences au Burkina Faso*, Conférence Régionale sur l'exode des compétences et le développement des capacités en Afrique, 22-24/02/2000, Addis Ababa : CEA/OIM/CRDI, 2000, 10 p.

UNESCO. *Programme de l'UNESCO pour la promotion de la femme : dix années d'efforts vers l'égalité*, Paris : UNESCO, 1985.

UNESCO. *Cadre d'action de Dakar : l'éducation pour tous, tenir nos engagements collectifs*, Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000, Paris : UNESCO, 2000, 25 p.

UNESCO. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT: Education pour tous, le monde est-il sur la bonne voie ?*, Paris : UNESCO, 2002, 320 p.

UNESCO. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT, Genre et éducation pour tous : le pari de l'égalité*, Paris : UNESCO, 2003-2004.

UNESCO. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT: Education pour tous, l'exigence de qualité*, Paris : UNESCO, 2005, 462 p.

UNESCO. *Rapport du Directeur Général sur le suivi de l'examen stratégique de l'EPT et la stratégie de l'UNESCO pour la période 2005-2015 : les défis de l'Education Pour Tous (EPT) en Afrique subsaharienne, dans les pays arabes et d'Asie du Sud et de l'Ouest*, Paris : UNESCO, 2005.

UNESCO. *Classification Internationale Type de l'Education CITE 1997*, Paris : UNESCO, 2006, 48 p.

UNESCO. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT: L'alphabétisation, un enjeu vital*, Paris : UNESCO, 2006, 465 p.

UNESCO. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT: un bon départ, éducation et protection de la petite enfance*, Paris : UNESCO, 2007, 417 p.

UNESCO. *L'inégalité compromet les chances d'éducation de millions d'enfants*, Paris : UNESCO, 2008, 463 p.

UNESCO. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT, Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance*, Paris : UNESCO, 2009, 491 p.

UNESCO/BREDA. *Rapport sur l'état du système éducatif national du Burkina Faso, les défis du système éducatif Burkinabé en appui à la croissance économique*, Dakar : UNESCO/BREDA, 2009, 214 p.

UNESCO. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT, Atteindre les marginalisés*, Paris : UNESCO, 2010, 539 p.

UNESCO/UNICEF. *L'éducation des filles : déclaration et cadre d'action de Ouagadougou*, Ouagadougou : UNESCO/UNICEF, 1993, 31 p.

Vachon Paul. *Profil de pays établi pour le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2008 – L'éducation pour tous en 2015 Un objectif accessible? Burkina Faso, étude de cas*, Paris : UNESCO, 2007, 27 p.

Van Zanten Agnès. *Les politiques d'éducation*, Paris : PUF, 2004, 126 p.

Varghese N. V. *Education et développement : les changements dans les perspectives dans IIRCA Bulletin*, 5, mars 2003, Addis-Abeba, 2003, 4 p.

Weikart David P. *L'éducation de la petite enfance : l'offre et la demande*, Paris : IIEP/UNESCO, 2000, 108 p.

Welsh Thomas, McGinn Noël F. *La décentralisation dans l'éducation : pourquoi, quand, quoi et comment ?*, Paris : IIEP/UNESCO, 1999, 106 p.

Wetta Claude, Ilboudo Ernest. *Etude coût-efficacité de l'éducation de base au Burkina Faso*. Ouagadougou : Bureau UNICEF, 1994, 178 p.

Yaméogo Angèle. *Actions menées par la DPEF en faveur de l'éducation des filles* [en ligne]. 2004 [réf. du 18 octobre 2005]. Disponible sur : <http://www.meba.gov.bf/plans/educationff.html>.

Yaro Yacouba, Sanou Fernand, Lokpo Komla. *Identification des obstacles persistants à l'accès, au maintien et à la réussite des filles : l'impact des AME, APE, COGES, des écoles coraniques, des medersa et des écoles franco arabes sur l'éducation des filles et les limites des stratégies actuelles*, Ouagadougou : DGEB/MEBA, 2007, 71 p.

Zan Lonkila Moussa. *Appartenance socioculturelle et scolarisation des enfants au Burkina Faso*, Yaoundé : Université de Yaoundé II [en ligne]. 2007 [réf. du 18 octobre 2009]. Disponible sur: http://www.memoireonline.com/08/09/2647/m_Appartenance-socioculturelle-et-scolarisation-des-enfants-au-Burkina-Faso14.html.

TABLE DES MATIERES

DEDICACE	3
REMERCIEMENTS	4
RESUME	5
Summary	5
INTRODUCTION GENERALE	10
PREMIERE PARTIE : LE CONTEXTE SOCIO-ECONOMIQUE DU BURKINA FASO ET LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	24
CHAPITRE I : ANALYSE DU CONTEXTE SOCIO-ECONOMIQUE DU BURKINA FASO...	25
I.1 Situation géographique du Burkina Faso	25
I.2 Aperçu historique, politique et administratif.....	26
I.3 Situation démographique	28
I.4 Situation sociale et culturelle	30
<i>I.4.1 Caractéristiques ethniques.....</i>	30
<i>I.4.2 Caractéristiques religieuses.....</i>	31
I.5 Situation économique.....	33
I.6 Situation sanitaire et état de pauvreté	34
I.7 Situation de l'emploi	35
CHAPITRE II- ANALYSE DE LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AU BURKINA FASO	38
II.1 Structure et organisation du système formel d'enseignement	38
2.1.1 <i>L'enseignement préscolaire.....</i>	40
2.1.2 <i>L'enseignement primaire.....</i>	41
2.1.3 <i>L'enseignement post-primaire.....</i>	42
2.1.4 <i>L'enseignement secondaire.....</i>	43

2.1.5 <i>L'enseignement supérieur</i>	43
2.1.6 <i>Les formations professionnelles</i>	43
II.2 <i>L'éducation non formelle</i>	44
II.3 <i>L'éducation informelle</i>	47
II.4 <i>L'éducation spécialisée</i>	47
II.5 <i>Cadre institutionnel de l'enseignement primaire</i>	48
2.5.1 <i>Niveau central</i>	48
2.5.2 <i>Niveau régional</i>	49
2.5.3 <i>Niveau provincial</i>	49
2.5.4 <i>Niveau départemental et communal</i>	50
2.5.5 <i>Niveau villageois : organisation des écoles</i>	50
II.6 <i>Politique éducative</i>	51
II.7 <i>La situation de l'enseignement primaire au Burkina Faso</i>	55
2.7.1 <i>L'accès à l'enseignement primaire</i>	55
2.7.2 <i>L'efficacité interne au Burkina Faso</i>	61
2.7.3 <i>La qualité de l'éducation</i>	63
2.7.4 <i>Le financement de l'enseignement primaire</i>	73
Conclusion de la première partie	79
DEUXIEME PARTIE : LA PROBLEMATISATION ET L'APPROCHE METHODOLOGIQUE	
DE LA RECHERCHE	80
CHAPITRE III : LES PRINCIPAUX CONCEPTS UTILISES ET LA SOUS-SCOLARISATION	
A L'EHELLE MONDIALE	81
III.1 <i>Qu'est-ce que la sous-scolarisation ?</i>	81
III.1.1 <i>Les indicateurs d'accès</i>	83
III.1.2 <i>Les indicateurs de couverture ou de participation</i>	84

III.1.3 Les indicateurs de disparités	85
III.1.4 Les indicateurs d'efficacité interne	86
III.1.5 Les indicateurs de financement	88
III.2 Le concept d'inégalité des chances d'accès à l'enseignement	89
3.2.1 Classe sociale, inégalité sociale	90
3.2.2 Inégalité des chances devant l'enseignement	92
III.3 Le concept d'habitus communautaire	97
3.3.1 Les notions de communauté et d'habitus	97
3.3.2 L'influence des habitus sur la scolarisation	98
III.4 Le concept de stratégie dans le cadre des politiques éducatives	102
3.4.1 Stratégie et politique éducative	102
3.4.2 Les caractéristiques de la politique éducative	102
3.4.3 Les styles éducatifs des familles selon Kellerhals et Montandon	105
3.4.4 Les stratégies des acteurs de l'éducation	110
3.4.5 Les principales stratégies	114
III.5 La sous-scolarisation à l'échelle mondiale	118
3.5.1 L'ampleur des inégalités d'accès à l'éducation	120
5.1.1 Les inégalités tenant à la richesse	120
3.5.2 Les déterminants de la sous-scolarisation	121
CHAPITRE IV: LES ASPECTS METHODOLOGIQUES	127
IV.1 Question spécifique de recherche	127
IV.2 Hypothèses de recherche	127
IV.3 Méthode et technique de recherche	128
IV.4 Processus de sélection des personnes à interroger	131

4.4.1. <i>Le cadre d'étude</i>	131
4.4.2. <i>L'échantillonnage et les critères de choix de l'échantillon</i>	133
4.4.3 <i>Les personnes ciblées</i>	134
IV.5- <i>Les outils de collecte des données</i>	140
4.5.1 <i>Les groupes de discussion ou focus group</i>	140
4.5.2 <i>Les entretiens individuels</i>	141
IV.6 <i>Les enquêtes de terrain</i>	142
4.6.1 <i>L'enquête exploratoire</i>	143
4.6.2 <i>La deuxième phase</i>	144
4.6.3 <i>Le déroulement du focus group</i>	144
IV.7 <i>Le traitement des données</i>	148
4.7.1 <i>La retranscription</i>	148
4.7.2 <i>L'analyse de contenu</i>	149
IV.8 <i>Le contexte de la scolarisation de la Région du Sahel</i>	150
4.8.1 <i>L'identification des interviewés</i>	150
4.8.2 <i>Effectifs dans les écoles retenues pour les focus group</i>	152
4.8.3 <i>Les ressources disponibles</i>	152
4.8.4 <i>La situation de l'enseignement primaire</i>	153
CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE	155
TROISIEME PARTIE : LE PHENOMENE DE SOUS-SCOLARISATION DANS LA REGION DU SAHEL	156
CHAPITRE V : LES CAUSES DE LA SOUS-SCOLARISATION SELON LES ACTEURS	158
V.1 <i>Les multiples déterminants de la sous-scolarisation selon les acteurs institutionnels</i>	158

5.1.1 Le phénomène des mariages forcés, précoces et la forte islamisation de la population.....	158
5.1.2 Le refus de scolarisation des enfants.....	160
5.1.3 Le déficit d'offre scolaire.....	161
5.1.4 Le mode de vie nomade de la population.....	162
5.1.5 L'inadaptation de l'école aux réalités de la région.....	163
5.1.6 L'absentéisme des enseignants et l'insuffisante implication des enseignants au phénomène de sous-scolarisation.....	163
V.2 Le manque de rentabilité de la scolarisation aux conflits entre villageois évoqués par les directeurs d'école.....	165
5.2.1 Le manque de rentabilité de la scolarisation.....	165
5.2.2 Les longues distances parcourues.....	165
5.2.3 Les rivalités entre villageois.....	166
V.3 De la méfiance de l'école formelle aux activités pastorales des populations selon l'entendement des maires.....	166
5.3.1 La méfiance de l'école.....	167
5.3.2 Les ressources limitées de l'Etat et le manque de débouchés de l'école.....	167
5.3.3 La préférence de scolarisation du garçon.....	168
V.4 Le déficit d'infrastructures d'accueil, le manque d'intégration sociale des enseignants et la négligence des parents, vus par les associations.....	168
V.5 Les maîtres coraniques, entre refus et acceptation de l'école formelle.....	169
5.5.1 Le refus de l'école occidentale.....	169
5.5.2 L'acceptation de l'école formelle.....	170
5.6.1 Le rejet, la méfiance et l'ignorance.....	171

5.6.2	<i>La réaffirmation du nomadisme et les travaux domestiques</i>	172
5.6.3	<i>La pratique des mariages forcés et/ou précoces pour préserver l'honneur de la famille</i>	173
CHAPITRE VI- SYNTHESE DES CAUSES DE LA SOUS-SCOLARISATION		177
VI.1	Les causes politiques et institutionnelles	178
VI.2	Les causes économiques	179
6.2.1	<i>La pauvreté des ménages, les travaux domestiques et la garde des troupeaux</i>	179
6.2.2	<i>L'absence de lien entre scolarisation et accès à un emploi rémunérateur</i> ..	181
VI.3	Les causes socioculturelles.....	182
6.3.1	<i>La scolarisation freinée par les mariages forcés et/ou précoces</i>	182
6.3.2	<i>La forte islamisation de la région</i>	182
6.3.3	<i>La place de la femme dans la société</i>	183
6.3.4	<i>La migration et le nomadisme de la population</i>	184
VI.4	Les causes imputables au système éducatif.....	184
6.4.1	<i>Les faibles rendements scolaires</i>	184
6.4.2	<i>Les châtiments corporels infligés aux élèves</i>	187
6.4.3	<i>La faiblesse de la qualification des enseignants</i>	188
6.4.4	<i>Les longues distances parcourues</i>	188
6.4.5	<i>L'inadaptation du calendrier scolaire national au contexte local</i>	189
VI.5	Les causes marginales : les maladies et la méconnaissance des bienfaits de la scolarisation	190
CHAPITRE VII- LA DIVERSITE DES FACTEURS DE SOUS-SCOLARISATION DANS LA REGION DU SAHEL		192

VII.1 Les facteurs les plus agissants.....	192
7.1.1 Le facteur de vie nomade et les travaux domestiques.....	192
7.1.2 Le fossé culturel séparant l'école des familles et le refus de l'école	
à l'occidental.....	194
7.1.3 Un important déficit d'offre scolaire.....	195
VII.2 Les facteurs secondaires.....	197
7.2.1 Les faibles rendements scolaires.....	197
7.2.2 Le manque de flexibilité du calendrier scolaire national.....	197
7.2.3 La pauvreté des ménages.....	198
VII.3 Les facteurs marginaux.....	198
CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE.....	200
QUATRIEME PARTIE : LES STRATEGIES EDUCATIVES DEVELOPPEES PAR LES	
ACTEURS DANS LA REGION DU SAHEL.....	202
CHAPITRE VIII- LES STRATEGIES EDUCATIVES MISES EN OEUVRE.....	204
VIII.1 Les stratégies développées par les familles.....	204
8.1.1 Les stratégies individuelles des familles.....	204
8.1.2 La participation communautaire.....	205
VIII.2 Les stratégies développées par les acteurs institutionnels.....	209
8.2.1 Les efforts financiers consentis dans la mise en œuvre du Plan	
Décennal de Développement de l'Education de Base.....	210
8.2.2 La construction des infrastructures scolaires et l'utilisation de la	
carte scolaire comme outil d'implantation des dites infrastructures.....	212
8.2.3 La sensibilisation et la mobilisation sociale en faveur de la scolarisation des	
enfants.....	213

8.2.4 Les innovations éducatives : classes multigrades, écoles satellites, écoles bilingues	215
8.2.5 Le développement des autres sous ordres d'enseignement	222
8.2.6 L'allègement des charges scolaires	223
8.2.7 L'amélioration de l'environnement scolaire	228
8.2.8 La formation initiale et continue des enseignants, facteur de développement du système éducatif	231
VIII.3 Les stratégies développées par les Organisation Non Gouvernementales et les Associations	237
8.3.1 La sensibilisation rapprochée des populations	239
8.3.2 Le système de tutorat	239
8.3.3 Le suivi/encadrement pédagogique	240
8.3.4 La mise en place d'activités génératrices de revenus	240
VIII.4 Les stratégies développées par les collectivités locales	241
CHAPITRE IX- ANALYSE CRITIQUE DES STRATEGIES EDUCATIVES	245
IX.1 Les contraintes et les limites des stratégies des pouvoirs publics	245
9.1.1 Un déficit de ressources financières ?	245
9.1.2 Le déficit en infrastructures scolaires	247
9.1.3. Les difficultés de mise en oeuvre de l'enseignement multigrade	248
9.1.4 La faible utilisation des langues nationales comme médium d'enseignement	249
9.1.5 Le faible développement des autres cycles d'enseignement et de l'alphabétisation	250
9.1.6 Les limites des mesures d'allègement des charges de scolarisation	251

9.1.7 <i>La non application de l'obligation scolaire</i>	253
IX.2 Une participation communautaire mitigée	254
IX.3 La préférence des foyers coraniques et des écoles franco-arabes	255
IX.4 Les stratégies des associations, efficaces mais de couverture limitée	257
CHAPITRE X : PROPOSITIONS DE STRATEGIES EDUCATIVES PERMETTANT	
D'ATTENUER LA SOUS-SCOLARISATION DANS LA REGION DU SAHEL	259
X.I Les stratégies souhaitables	259
10.1.1 <i>L'expansion et la diversification de l'offre éducative</i>	259
10.1.2 <i>La mise en place d'un dispositif permanent d'inscription scolaire</i>	262
<i>et de suivi-évaluation de la fréquentation scolaire</i>	262
10.1.3 <i>La révision de la durée et des contenus de formation initiale des</i>	
<i>enseignants</i>	263
10.1.4 <i>La lutte contre les échecs scolaires</i>	264
10.1.5 <i>La mobilisation autour de l'école</i>	266
10.1.6 <i>La promotion des autres cycles d'enseignement et de l'alphabétisation des</i>	
<i>adultes</i>	268
10.1.7 <i>La mise en place d'un observatoire régional, d'antennes provinciales et</i>	
<i>communales de suivi de la scolarisation des enfants</i>	271
10.1.8 <i>La lutte contre les mariages précoces et/ou forcés</i>	271
X.2 Les stratégies prioritaires et réalisables	271
10.2.1 <i>Réaliser de nouvelles infrastructures scolaires</i>	272
10.2.2 <i>Diversifier les formules alternatives d'éducatives</i>	272
10.2.3 <i>Dynamiser la participation communautaire</i>	272
10.2.4 <i>Améliorer les conditions de mise en œuvre de l'enseignement</i>	

<i>multigrade</i>	272
X.3 Les moyens disponibles	273
10.3.1 S'appuyer sur la participation communautaire	273
10.3.2 Renforcer le rôle des collectivités locales	273
10.3.3 Impliquer davantage les enseignants	274
10.3.4 Mobiliser les ressources extérieures	274
CONCLUSION DE LA QUATRIEME PARTIE	274
CONCLUSION GENERALE	276
Bibliographie	282

SIGLES ET ABREVIATIONS

A2N Association Nodde Nooto

ADP Assemblée des Députés du Peuple

AME Association des Mères Educatrices

AN Assemblée Nationale

A&P Association d'éleveurs Anndal et Pinal

APE Association des Parents d'Elèves

AOF Afrique Occidentale Française

ARC Action Réflexion Culture

BE Brevet Elémentaire

BEP Brevet d'Etudes Professionnelles

BEPC Brevet d'Etudes du Premier Cycle

BIE Bureau International de l'Education

BPE Bureau des Projets Education

BRIGHT Burkinabé Response to Improve Girls Chances to Succeed (Réponse burkinabé pour améliorer les chances de réussite des filles)

CAP Certificat d'Aptitude Pédagogique

CCEB Cadre de Concertation des ONG et Associations Actives en Education de Base au Burkina Faso

CEAP Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique

CEB Circonscription d'Education de Base

CEBNF Centre d'éducation de base non formelle

CEP Certificat d'Etudes Primaires

CE1 Cours Elémentaire Première Année

CE2 Cours Elémentaire Deuxième Année

CFECN Certificat de Fin d'Etudes des Cours Normaux

CILSS Comité Inter-états de Lutte contre la Sécheresse au Sahel

CITE Classification Internationale Type de l'Education

CMA Centre médical avec antenne chirurgicale

CM1 Cours Moyen Première Année

CM2 Cours Moyen Deuxième Année

CNAPEP Conseil National des Associations des Parents d'Elèves du Primaire

CONFEMEN Conférence des Ministres de l'Education des Pays ayant en commun
l'usage du Français

Coges Comité de gestion

CP1 Cours Préparatoire Première Année

CP2 Cours Préparatoire Deuxième Année

CRS Catholic Relief Services

CSPS Centre de Santé et de Promotion Sociale

CVD Conseil villageois de développement

DEP Direction des Etudes et de la Planification

DFE/ENEP Diplôme de Fin d'Etudes dans les Ecoles Nationales des Enseignants du
Primaire

DGEB Direction Générale de l'Enseignement de Base

DPEBA Direction Provinciale de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation

DPEF Direction de la Promotion de l'Education des Filles

DRDP Direction de la Recherche et du Développement Pédagogique

DREBA Direction Régionale de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation

ECAP Ecole des Cadres d'Animation et de Contrôle Pédagogique

ENEP Ecole Nationale des Enseignants du Primaire

EPA établissement public à caractère administratif

EPT Education pour tous

EPU Enseignement primaire universel

ES Ecoles satellites

FAPE Fédération Africaine des Parents d'Elèves

FAWE Forum for African Women Educationalists

F CFA Franc de la Communauté Financière Africaine

GAP Groupe d'Animation Pédagogique

IA Instituteur Adjoint

IAC Instituteur Adjoint Certifié

IC Instituteur Certifié

IDH Indice de développement humain

INSD Institut National de la Statistique et de la Démographie

IP Instituteur Principal

IPS Indice de parité entre les sexes

IST infections sexuellement transmissibles

MASF Ministère de l'Action Sociale et de la Famille

MASSN Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale

MATD Ministère de l'Administration Territoriale et de la Décentralisation

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

MESSRS Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la recherche
Scientifique

MJE Ministère de Jeunesse et de l'Emploi

OMD Objectifs du Millénaire pour le Développement

ONG Organisation Non Gouvernementale

OSEO Oeuvre Suisse d'Entraide Ouvrière

PAM Programme Alimentaire Mondial

PASEC Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN

PDDEB Plan Décennal de Développement de l'Education de Base

PIB Produit Intérieur Brut

PPTTE Pays Pauvres Très Endettés

RAE ration alimentaire à emporter

RESEN rapport sur l'état d'un système éducatif national

RGPH Recensement Général de la Population et de l'Habitation

SACMEQ Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Education Quality (Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation)

SIDA Syndrome immunodéficience acquise

TAP Taux d'achèvement du primaire

TBA Taux brut d'admission

TBS Taux brut de scolarisation

TIMSS Trends in International Mathematics and Science Study (Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences)

TNS Taux net de scolarisation

UE Union européenne

UEMOA Union Economique et Monétaire Ouest-Africaine

UFR Unité de Formation et de Recherche

UNESCO Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

UNFPA Fonds des Nations Unies pour la Population

UNICEF Organisation des Nations Unies pour l'Enfance

VIH Virus de l'immunodéficience humaine

LISTE DES TABLEAUX

	Pages
Tableau 1 : Evolution de la population de 1960 à 2006	28
Tableau 2 : Répartition de la population résidente par région	29
Tableau 3: Répartition de la population d'âge scolaire en 2010.....	29
Tableau 4 : Répartition de la population burkinabé dans quelques ethnies	31
Tableau 5 : Evolution du PIB de 2005 à 2009	33
Tableau 6 : Indicateurs de santé en 2008	34
Tableau 7 : Répartition en pourcentage de la population active occupée	36
Tableau 8 : Evolution du contexte de l'emploi entre 1985 et 2003.....	36
Tableau 9 : Indicateurs contextuels PASEC VII et VIII*	65
Tableau 10 : Résultats au test SACMEQ, PIB par habitant et % d'élèves parlant la langue du test à la maison	66
Tableau 11 : Résultats moyens des évaluations des acquis scolaires de 2005 à 2007, écart type entre parenthèses.....	67
Tableau 12: Taux de succès au CEP, sessions de 2007 à 2009	67
Tableau 13 : Répartition des enseignants dans les classes par qualification et par ..	71
Tableau 14 : Evolution du budget de l'Etat, de l'Education et du MEBA (en milliers de F CFA) de 2005 à 2009	75
Tableau 15 : Evolution du budget consacré aux investissements du MEBA (en milliers de.....	76
Tableau 16 : Mesures mettant l'accent sur l'offre scolaire	115
Tableau 17 : Mesures mettant l'accent sur la qualité des enseignements.....	116
Tableau 18 : Mesures mettant l'accent sur la demande scolaire : mesures.....	117
Tableau 19 : Nombre estimé d'enfants non scolarisés par région,	119
Tableau 20 : Projections des populations non scolarisées en 2015 pour les pays ..	120
Tableau 21 : Répartition des écoles par province de la Région du Sahel en 2008-2009	132

Tableau 22 : Récapitulatif des <i>focus group</i> et des entretiens individuels réalisés....	134
Tableau 23 : Personnes ciblées pour participer aux entretiens collectifs et individuels	136
Tableau 24 : Thèmes communs pour les entretiens individuels.....	142
Tableau 25 : Responsabilités des personnes interviewées.....	151
Tableau 26 : Effectifs dans les écoles retenues pour les <i>focus group</i>	152
Tableau 27 : Situation des ressources disponibles.....	153
Tableau 28 : Récapitulatif des déterminants de la sous-scolarisation selon les acteurs	177
Tableau 29 : Taux de flux de l'enseignement primaire au Sahel entre 2008-2009 et	185
Tableau 30 : Taux de flux de l'enseignement secondaire (premier cycle) au Sahel entre 2006- 2007 et 2007-2008.....	187
Tableau 31 : Répartition des écoles et des salles de classe dans la Région du	196
Tableau 32 : Evolution du budget de la Région du Sahel (en francs CFA) de 2007 à 2010	210
Tableau 33 : Evolution des indicateurs d'accès et de couverture dans la Région du Sahel de 2001-2002 à 2009-2010	211
Tableau 34 : Situation des salles de classe sous abris précaires au Sahel	212
Tableau 35 : Situation des logements et pourcentage des écoles en disposant de 2001-2002 et 2009-2010	213
Tableau 36 : Ratios livre de calcul et de lecture /élève de 2007-2008 à 2009-2010 dans la région du Sahel.....	226
Tableau 37 : Situation des latrines, des cantines et de l'équipement en points d'eau potable de 2001-2002 et 2009-2010	229
Tableau 38 : Récapitulatif des stratégies éducatives développées par les acteurs .	243
Tableau 39 : Importance des dépenses de personnel et faiblesse de	245

LISTE DES FIGURES ET GRAPHIQUES

GRAPHIQUE 1 : Taux brut d'admission dans quelques pays africains en 1999/2000 et en 2007	55
GRAPHIQUE 2: Evolution du TBA désagrégé par sexes de 2001-2002 à 2008-2009	56
GRAPHIQUE 3: Taux brut d'admission des 13 régions du Burkina Faso en 2008-2009	57
GRAPHIQUE 4: Evolution des effectifs dans l'enseignement primaire de 2001-2002 à 2008-2009.....	58
GRAPHIQUE 5: Taux net de scolarisation des 13 régions administratives en 2008-2009	59
GRAPHIQUE 6: Indice de parité entre sexes dans le taux net de scolarisation des 13 régions en 2008-2009.....	60
GRAPHIQUE 7: Rapport élèves/enseignant dans l'enseignement primaire	72
GRAPHIQUE 8 : Sources de financement du système éducation dans le domaine. 76	
GRAPHIQUE 9: Evolution des effectifs scolaires de la région du Sahel de 2001-2002 à.....	211