

Chapitre 5

Le Burkina Faso

Politiques éducatives et système éducatif actuel

Idrissa KABORE (INSD), Burkina Faso,

Jean-François KOBIANE (INSD), Burkina Faso,

Marc PILON (IRD), Burkina Faso,

Fernand SANOU (FLASHS), Burkina Faso

Salimata SANOU (MEBA), Burkina Faso

Depuis son accession à l'indépendance en 1960, le Burkina Faso (ancienne Haute-Volta), à l'instar de nombre de pays africains, a connu plusieurs réformes (dont certaines sont restées à l'étape de projet) ainsi que des innovations de son système éducatif ; non seulement en vue de son extension, mais aussi pour l'amélioration du contenu de l'enseignement afin d'adapter celui-ci aux réalités du pays.

Dans le souci d'adapter le contenu de l'école aux réalités historiques, géographiques et culturelles du pays, les autorités entreprirent en 1962 un travail de révision des programmes scolaires. Mais le document final de cette réforme fut jugé insuffisant par les autorités parce que trop superficiel.

Pour un pays essentiellement rural et agricole, l'objectif de la réforme de 1967 visant à la « ruralisation » de l'école était de scolariser un nombre important de jeunes ruraux de moins de vingt ans, en accordant une place importante au travail manuel et agricole. Elle devait, d'une part, permettre le triplement du taux de scolarisation par le recrutement des jeunes de 12 à 15 ans, d'autre part accroître la productivité agricole par l'apport de connaissances et techniques culturelles nouvelles aux élèves. Pendant un cycle de trois ans, l'école devait former des agriculteurs instruits dans des Centres d'Education Ruraux (CER). L'évaluation de l'école rurale effectuée en 1970 trouva les résultats insuffisants (accroissement de la discrimination et de l'exode rural des jeunes) et la réforme fut abandonnée.

En 1973-74, le Service de la Planification de l'Education du Ministère de l'Education Nationale réalisa une enquête dans 42 localités du pays et arriva à la conclusion que les populations ont le souci d'avoir une formation utile liée à l'enseignement et à l'apprentissage d'un métier. Se basant sur l'optique de développement communautaire exprimée par le Président de la République en 1974, un projet de réforme fut élaboré avec le triple objectif de démocratiser le savoir, lier l'acte d'apprendre à celui de produire, et revaloriser le patrimoine culturel avec l'introduction des langues nationales. Sur le plan de sa structuration, cette réforme rompait avec l'école existante : éducation pré-scolaire (3-6 ans), cycle d'enseignement de base de 8 ans à

caractère terminal, cycle d'enseignement des métiers de 4 ans, cycle de spécialisation et de recherche. En 1984, alors que les premières classes étaient à leur cinquième année, le Conseil National de la Révolution (CNR) mit fin à la réforme, ne donnant pas l'occasion de procéder à une évaluation d'ensemble de celle-ci.

Fustigeant l'école coloniale à laquelle elle reproche « son contenu d'asservissement et d'exploitation de l'homme par l'homme conçu pour exalter la supériorité de la culture française et pour former des cadres subalternes locaux en vue de faciliter et perpétuer l'ordre colonial », rejetant aussi l'école néo-coloniale « qui a gardé pour l'essentiel les tares de l'école coloniale dont elle est l'héritière », « l'école révolutionnaire » proposa en 1984 une école nouvelle qui devait déboucher sur la transformation de l'école en un instrument au service de la Révolution. Ainsi, « Les diplômés qui en sortiront devront être non au service de leurs propres intérêts et des classes exploiteuses, mais au service des masses populaires » (Burkina Faso, s.d. : 9). Mais la réforme n'a pu voir le jour compte tenu des critiques apparues dans les assemblées générales et les Commissions du peuple chargées des secteurs ministériels (CPM) et organisées à cet effet. Il s'agit entre autres et surtout, du coût très élevé de la réforme et de la suppression des diplômés qui ignore l'environnement international.

Depuis 1991, la politique générale du secteur de l'éducation s'inscrit globalement dans la dynamique de la Lettre d'Intention de Politique de Développement Humain Durable du gouvernement qui accorde une priorité à l'éducation de base et stipule à travers l'article 17 de la « Loi d'Orientation de l'Éducation » adoptée en 1996, que chaque cycle est terminal quel que soit l'ordre d'enseignement. L'obligation scolaire couvrant la tranche d'âges 6-16 ans reste conditionnée aux possibilités d'accueil offertes par le système éducatif. Cette politique, qui se traduit par la mise en place progressive de plans décennaux de l'éducation de base et de l'enseignement post-primaire, vise les objectifs généraux suivants :

- assurer le développement quantitatif de l'offre éducative à tous les niveaux ;
- améliorer la qualité et la pertinence du système éducatif ;
- développer la cohérence et l'intégrité entre les différents niveaux du secteur, singulièrement entre les secteurs formel et non formel ;
- améliorer le développement organisationnel et les capacités de gestion des structures au sein des départements chargés de l'éducation.

Un certain nombre d'innovations ont déjà été entreprises en vue du développement tant quantitatif que qualitatif du système :

Les *classes à double flux*, débutées en 1992-93, ont été mises au point en vue de remédier au problème des effectifs pléthoriques, par l'amélioration du taux d'encadrement des élèves. Il s'agit d'une pratique que l'on retrouve surtout dans les grands centres urbains où les élèves d'une même classe sont divisés en deux groupes qui suivent en alternance les cours, l'un des groupes dans la matinée, et l'autre dans l'après-midi avec un seul et même enseignant.

Les *classes multigrades*, dont l'expérimentation a commencé au même moment que les classes à double flux, ont été conçues en vue de pallier le problème de sous-utilisation des infrastructures et des maîtres dans les régions à très faible niveau de scolarisation. Ainsi, une même classe comprend des élèves de différentes années d'études (généralement deux) ; ce qui permet un recrutement annuel dans les écoles à trois classes.

Les *écoles satellites*, dont l'expérimentation a débuté à la rentrée scolaire 1996-97 avec 30 écoles satellites, ont pour objectif l'amélioration de la couverture scolaire dans les zones rurales où de nombreux enfants ne peuvent être scolarisés du fait de l'éloignement géographique de l'école primaire la plus proche. Elles accueillent des enfants de 7 à 9 ans non encore scolarisés vivant dans des villages éloignés de plus de 3 km d'une école primaire classique. La spécificité de ces écoles, qui comportent uniquement les trois premières classes (CP1, CP2 et CE1), est que l'enseignement y est dispensé dans la langue locale. Il est prévu que les élèves rejoignent ensuite la classe de CE2 dans l'école classique la plus proche.

Les *Centres d'Education de Base Non Formelle* (CEBNF) ont pour objectif de soutenir la politique d'alphabétisation par le recrutement, tous les deux ans, de jeunes ruraux de 10 à 15 ans. Ils ont été mis en place en même temps que les écoles satellites et dispensent une formation professionnelle de quatre ans.

Une nouvelle formule de pré-scolarisation non formelle de la prime enfance est en voie d'expérimentation. Il s'agit de l'Espace d'Entraide Communautaire pour l'Enfance dénommé " Bissongo ". Cette expérience de développement de la prime enfance par les soins conjugués des communautés et du personnel du ministère de l'Action Sociale et de la Famille consiste à mettre en œuvre des programmes d'alimentation complémentaire, d'éducation sanitaire et nutritionnelle, de soutien et d'éducation des parents, de bien-être communautaire, de communication et de programmes d'enfant à enfant.

Un Plan Décennal de Développement de l'Enseignement de Base (PDDEB) pour la période 2000-09 s'est donné pour objectif d'atteindre un taux brut de scolarisation de 70 %.

On distingue deux systèmes éducatifs au Burkina Faso : l'un dit *formel* et l'autre *non formel*. Le système formel est régi par la Loi d'Orientation du 9

mai 1996 qui stipule que l'obligation scolaire couvre la période d'âges de 6 à 16 ans et « qu'aucun enfant ne doit être exclu du système éducatif avant 16 ans révolus, dès lors que les infrastructures, les équipements, les ressources humaines et la réglementation en vigueur le permettent ». Il est administré par trois ministères : le ministère de l'Action Sociale et de la Famille (MASF) pour le préscolaire ; le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA) ; le Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESSRS).

L'éducation de base comprend le préscolaire d'une durée de trois ans, qui accueille les enfants âgés de 3 à 6 ans ; l'enseignement primaire ou enseignement de premier degré, qui est en principe obligatoire et gratuit, accueille les enfants à partir de 7 ans pour un cycle dont la durée est de six ans. La fin de cet enseignement primaire est sanctionnée par le premier diplôme du système éducatif à savoir le Certificat d'Etudes Primaires (CEP), lequel joue aussi le rôle de concours pour l'entrée en sixième.

L'enseignement secondaire comprend deux types d'enseignement : l'enseignement général et l'enseignement technique. On y distingue deux cycles. Le premier cycle dure quatre ans et est sanctionné par le Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC) en ce qui concerne l'enseignement général, et par le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) pour ce qui est de l'enseignement technique. Le BEPC remplit aussi la fonction de concours pour l'entrée en seconde. Quant au second cycle, il dure trois ans pour l'enseignement général et l'enseignement technique long, et deux ans pour l'enseignement technique court. Les diplômes sont respectivement le Baccalauréat, le Brevet de technicien (BT) et le Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP). Contrairement au CEP et au BEC, l'obtention du BAC garantit l'accès à l'enseignement supérieur.

L'enseignement supérieur regroupe l'Université de Ouagadougou (cinq facultés), le Centre Universitaire polytechnique de Bobo-Dioulasso (deux instituts et une école), et l'Ecole Normale Supérieure de Koudougou.

La formation professionnelle est dispensée dans des écoles spécifiques relevant soit des ministères chargés de l'éducation, soit des ministères dont relèvent les compétences de la formation octroyée, ou encore du privé. La formation des enseignants du primaire qui en fait partie est assurée actuellement par quatre Ecoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP).

Par système non formel, on entend « toutes les activités d'éducation et de formation structurées et organisées dans un cadre non scolaire » (MEBA, 1999). Ce système comprend :

- les Centres Permanents d'Alphabétisation et de Formation (CPAF) ouverts à la population âgée de 15-50 ans ;

- les Centres d'Éducation de Base Non Formelle (CBNEF) ouverts aux jeunes non- scolarisés ou déscolarisés âgés de 10 à 15 ans ;
- les Centres de Formation des Jeunes Agriculteurs (CFJA) qui accueillent les jeunes de 15-18 ans.

Evolution et situation actuelle de la scolarisation

Au lendemain de l'indépendance, le décret du 3 août 1965 régissant l'enseignement primaire en (ex-) Haute-Volta reprenait l'objectif d'une scolarisation universelle, arrêté lors de la Conférence des Ministres des Etats africains tenue à Addis-Abeba en 1961, à atteindre au plus tard en 1980 ; mais le même décret prit soin de conditionner cet objectif « aux limites des possibilités d'accueil ». En 1960, le taux brut de scolarisation était de 6,5 % (pour les 7-14 ans) ; il était de 11 % en 1970, et encore de 15,8 % seulement en 1980.

Au cours de la période révolutionnaire "sankariste" (1983-87), un accent particulier a été mis sur l'accroissement de l'offre scolaire — « à chaque village, son école » - alors que le projet de la Banque Mondiale misait sur une scolarisation primaire à 60 % en 2000. En 1990, le taux brut de scolarisation n'était encore que de 30 % (calculé pour les 7-12 ans depuis 1986).

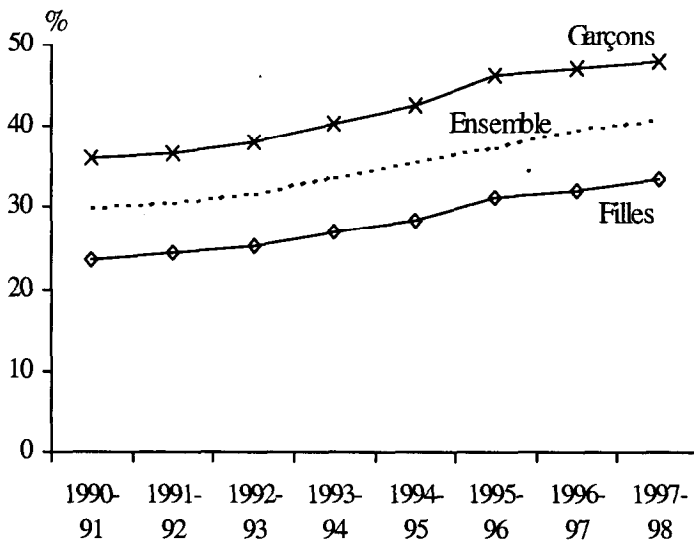


Figure 1 : Evolution des taux brut de scolarisation par sexe au Burkina Faso, 1990-98

Les actions entreprises au cours de la décennie 1990, en référence au discours de Jomtien sur « l'Éducation pour Tous en l'an 2000 », confirment la priorité accordée au primaire, tant au niveau de l'État que de la coopération internationale. Mais, à la rentrée 1998/99, le taux brut de scolarisation atteignait seulement 40,5 % (figure 1) ; le taux net n'en était qu'à 32,5 %. Ainsi, à l'aube de l'an 2000, c'est tout juste un tiers des enfants burkinabé âgés de 7 à 12 ans (tranche d'âges légale pour le primaire) qui est scolarisé.

Cette moyenne nationale cache la persistance d'une sous-scolarisation prononcée des filles, et qui s'est même quelque peu accentuée au cours de la décennie 1990 (figure 1), avec un différentiel qui est passé de 12 à 15 points entre les rentrées scolaires 1990-91 et 1997-98. Dans plusieurs Provinces (Lorum, Kourweogo, Zondoma), l'écart de scolarisation entre garçons et filles est de plus du double (figure 2).

Globalement, ces taux traduisent l'insuffisante absorption des enfants scolarisables par le système, avec une augmentation des capacités d'accueil (en nombre de classes) plus rapide que celle de la population scolaire au cours de la décennie 1990 (selon des taux d'accroissement moyen annuel respectivement de 8,3 % et 6,4 %).

D'importantes disparités géographiques caractérisent également la situation scolaire au Burkina Faso. Les structures éducatives sont mieux implantées dans les villes que dans les zones rurales. En 1997/98, 27 provinces sur les 45 que compte le pays étaient couvertes par le préscolaire, avec une forte concentration dans les villes de Ouagadougou (54 %) et Bobo-Dioulasso (7 %). Pour le primaire, la partie orientale du pays (régions de l'Est du Sahel) regroupait seulement 6 % des écoles alors qu'elle représentait 25 % du territoire et 12 % de la population.

Au primaire, les provinces qui abritent les cinq villes principales ont les plus forts taux de scolarisation (figure 2) : Kadiogo (88,0 %), Houet (64,6 %), Comoé (54 %), Boulkiemdé (50,2 %), Yatenga (48 %). En 1997/98, elles accueillaient 42 % des effectifs scolaires et plus de 37 % des salles de classe alors qu'elles concentraient seulement 26 % de la population scolarisable. Les taux de scolarisation les plus bas s'observaient dans les provinces de la Tapoa (17 %), du Séno (15%), de la Gnagna (13 %), du Yagha (10%) et de la Komandjari (7%).

Lorsque l'on considère les taux de scolarisation primaire de 1990-91 et de 1994-95, on retient que, de 7 provinces qui n'atteignaient pas le taux de 20 %, on est passé à 4 pour les garçons, de 17 à 12 pour les filles et de 11 à 8 pour l'ensemble des deux sexes. Malgré l'amélioration des taux au niveau des provinces, les disparités persistent encore.

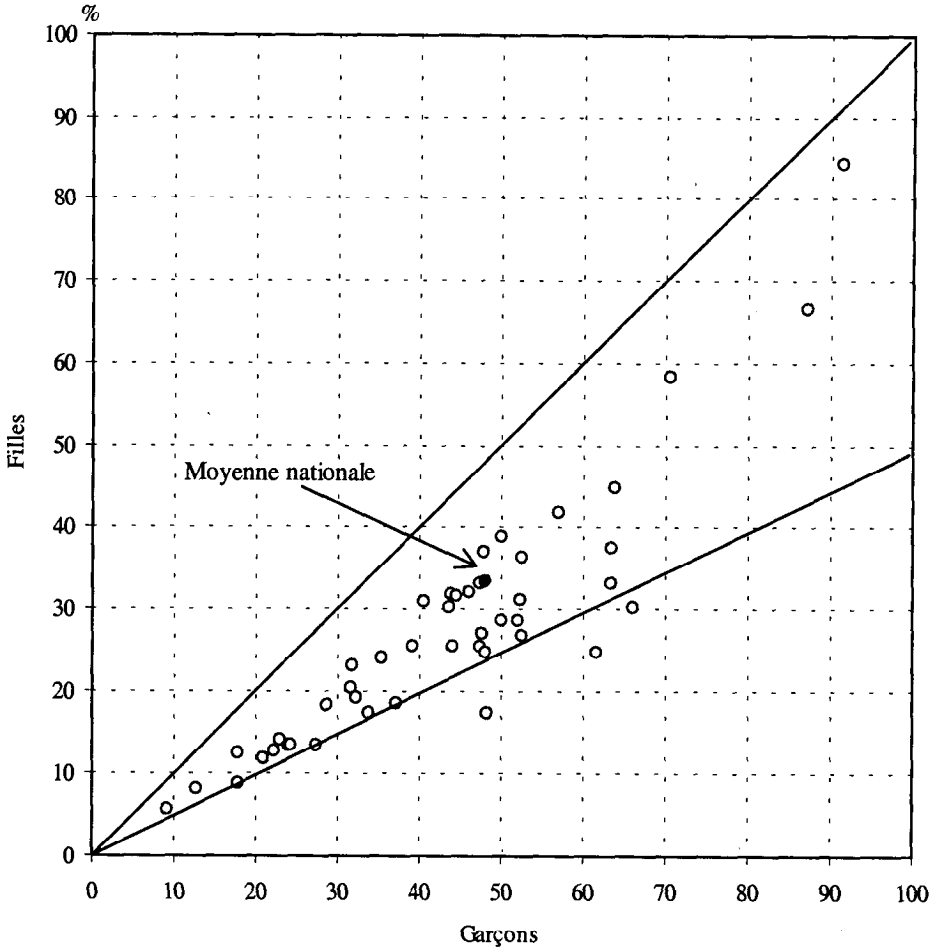


Figure 2 : Taux de scolarisation par sexe et par Province, année scolaire 1997-98 (source : MEBA, 1999)

Enfin, les conditions de la scolarisation, bien qu'en voie d'amélioration, demeurent mauvaises : en 1997/98, le nombre moyen d'élèves par classe était de 50, donc bien au-dessus de la moyenne internationale (35) ; presque un enseignant sur deux (43 %) n'était pas titulaire d'un diplôme professionnel ; 1 % des écoles rurales (37 % en ville) avait l'électricité. L'efficacité du système scolaire reste aussi médiocre : en 1997/98, les redoublants représentaient globalement 17 % de l'ensemble des élèves ; sur 1.000 enfants rentrant au CP1, 308 (soit moins d'un enfant sur trois) réussissaient au Certificat d'Etudes.

Synthèse des études existantes

Le profil des études réalisées¹

Une vingtaine d'études qui abordent, plus ou moins directement la question des déterminants de la scolarisation, ont été référencées alors que les études relatives à l'offre scolaire abondent (bien au-delà de la centaine). L'intérêt pour le sujet apparaît récent : 19 études datent des années 1990, 6 des années 1980 et 2 sont antérieures à 1980. Ces études sont de natures diverses.

Douze références concernent des mémoires de fin de formation. Il s'agit notamment de mémoires de fin d'études dans le cadre de l'Ecole Nationale d'Administration et de Magistrature (ENAM), qui sont de ce fait généralement réalisés par des personnes ayant travaillé dans le domaine de l'éducation (Maiga H. G., 1989 ; Maiga H. H., 1991 ; Onadja, 1991 ; Ouédraogo, 1991 ; Toe, 1991). D'autres mémoires ont également été réalisés dans le cadre de l'Institut International de Planification de l'Education (Damiba, 1978 ; Sanou, 1988), du CIDEP (Kompaore, 1990), de l'Université de Lyon II (Delmas-Soulier, 1981), de l'Université du Bénin (Kyedrebeogo, 1995), de l'Institut d'Etudes Politiques de Paris (Moguerou, 1999) et de l'Université de Ouagadougou (Sankara, 1996 ; Sanon, 1997 ; Lopko, 1999).

Le statut de ces travaux tient au fait que les auteurs disposaient généralement de peu de moyens et de temps pour les réaliser. Les enquêtes parfois effectuées portent alors sur des effectifs peu importants, sans garantie de représentativité statistique et dans des zones géographiques restreintes (le plus souvent le niveau de la province) ; ou bien, il s'agit d'études de synthèse, à partir des données existantes et d'une revue de littérature. Il n'en demeure pas moins intéressant de prendre en compte les résultats issus de ces travaux.

Plusieurs études ont été commanditées par le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation de Masse (MEBAM). Deux ont été réalisées dans le cadre de l'Institut Pédagogique du Burkina, relatives à la scolarisation des filles (Nignan, 1981 ; IPB, 1991). En 1993, dans le cadre d'une « analyse sectorielle de l'enseignement de base et l'alphabétisation de masse », effectuée à partir des travaux existants, Jeanne Sidibé a souligné les « obstacles » à la scolarisation des filles. En 1995, Fernand Sanou a réalisé, à la demande du MEBA, une étude nationale sur la sous-scolarisation des filles. Puis, en 1997, il a conduit une équipe pluridisciplinaire dans la rédaction d'un rapport intitulé « Plan décennal de développement de l'enseignement de base au Burkina Faso : scolarisation des filles et alphabétisation des adultes » (Sanou *et al.*, 1997) ; partant d'une synthèse de la littérature existante, il s'agissait ensuite de formuler des propositions d'actions à mener.

Au niveau des institutions internationales, l'UNICEF a commandité entre 1987 et 1994 quatre études, toutes axées sur la scolarisation des filles (Zoungrana et Kano, 1987 ; Adjibade, 1989 ; Somé, 1991 ; Badini, 1994). Le récent rapport de Sanou *et al.* (1997 : 23) souligne que « les études thématiques de l'UNICEF sur le Burkina Faso sont plus ciblées et portent souvent sur des zones précises pour comprendre la nature précise de ces facteurs culturels qu'elles posent d'emblée comme fondamentaux ». Les « analyses de la situation des mères et des enfants » produites par l'UNICEF abordent aussi cette question de la scolarisation des filles.

Pour le compte de l'UNESCO, une étude portant sur « l'inégalité d'accès à l'éducation des femmes et des jeunes filles » a été réalisée (Dacher, 1977).

En 1997, le CATHWEL a commandité une étude documentaire relative à la scolarisation et à la fréquentation scolaire des filles dans une quinzaine de provinces.

L'Unité d'Enseignement et de Recherche en Démographie (UERD) a réalisé en 1993 une « enquête sur la scolarisation et l'emploi des jeunes filles dans le secteur informel de Ouagadougou ». Au-delà de l'attention portée à la situation des jeunes filles, cette étude met plus largement en relation scolarisation, travail et environnement familial des enfants (Moguerou, 1999).

Dans le cadre du « Projet d'Appui Institutionnel aux Dimensions Sociales de l'Ajustement Structurel », la Banque Mondiale a financé la réalisation d'une « Enquête Prioritaire sur les Conditions de Vie des Ménages », conduite en 1994-95, qui a collecté au niveau national des informations relatives à l'éducation. Les analyses déjà effectuées apportent des premiers résultats en matière de scolarisation (INSD, 1996a, 1996b).

Sur le plan doctoral, une thèse soutenue par Yacouba Yaro en 1994 a abordé la question de la demande en éducation, proposé une analyse des stratégies adoptées par les familles en matière de scolarisation dans le primaire ; les matériaux recueillis, à travers une enquête socio-démographique menée auprès des chefs de ménage, ont porté sur trois provinces (Séno, Tapoa, Kadiogo). Deux autres thèses étaient en cours fin 1999 : l'une, de Erinna Adotevi-Dia s'intéresse à la scolarisation des filles, à partir des données de l'enquête sus citée de l'UERD ; l'autre, de Jean-François Kobiané, porte sur les relations entre pauvreté, structure des ménages et scolarisation, à partir de l'enquête « Dimensions Sociales de l'Ajustement » réalisée en 1994-95 ;

Outre la ville de Ouagadougou, les zones géographiques ayant donné lieu à des études de terrain sont les provinces suivantes : Bam, Bougouriba, Boulkiemdé, Gnagna, Gourma, Houët, Kadiogo, Kéné Dougou, Namentenga, Passoré, Oudalan, Sanmatenga, Séno, Soum, Sourou, Tapoa, Yatenga. A l'exception des

provinces du Kadiogo (qui comprend la capitale, Ouagadougou) et du Houet (situé à l'ouest et qui abrite Bobo-Dioulasso, la deuxième ville du pays) qui figurent parmi les provinces les plus scolarisées, et des provinces de la Bougouriba (située aussi à l'ouest), du Passoré et du Bam (situées au centre) et du Yatenga (située au nord) moyennement scolarisées, toutes les autres provinces retenues sont situées dans les parties nord et est du pays et présentent les plus faibles taux de scolarisation du pays. Lorsque plusieurs provinces sont considérées, le choix traduit le souci de comparer des zones ayant des niveaux de scolarisation différents.

Relevant souvent d'une démarche se voulant plutôt sociologique, les études réalisées recueillent surtout des informations sur les perceptions de l'école, sur les obstacles à la scolarisation auprès des parents et des enseignants (parfois aussi auprès des enfants eux-mêmes et des responsables du système scolaire); on demande aussi aux parents les raisons pour lesquelles des enfants ne sont pas scolarisés et leurs intentions futures (notamment pour les filles).

La majeure partie de toutes ces études concerne, explicitement dans leur intitulé, la scolarisation des filles. Le problème est bien réel, ce constat traduit aussi l'accent mis sur cet aspect par les autorités et les bailleurs de fonds, non seulement pour des raisons d'équité et d'égalité des chances entre filles et garçons, mais aussi pour des raisons d'efficacité dans la poursuite du développement économique, l'éducation de la femme ayant un effet multiplicateur sur les autres aspects (hygiène, planning familial...).

Les principaux résultats obtenus

Les différentes études ont mis en exergue quatre catégories de facteurs explicatifs de la sous- scolarisation des filles :

- les facteurs historiques et politiques
- les facteurs économiques
- les facteurs socioculturels
- les facteurs liés au système scolaire (offre, pédagogique...).

Les facteurs historiques et politiques

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 (Moumouni, 1964). La scolarisation des filles n'a été initiée que par les missionnaires pour des fins religieuses (Lelièvre et Lelièvre, 1991).

Cette politique d'administration ou de développement par le biais d'une minorité a été poursuivie par l'Etat burkinabé indépendant qui n'a pas

prêté attention aux inégalités sociales, notamment aux inégalités entre garçons et filles. Ces inégalités se sont maintenues à travers les décennies.

Yacouba Yaro (1994) émet une réserve sur l'importance du facteur historique, en faisant observer que l'effort colonial de scolarisation au Séno, où avait été implantée dès 1904 la troisième école coloniale après celle de Koupéla en 1900 et de Ouagadougou en 1901, n'a pas profité à cette région qui traîne depuis lors dans le peloton de queue avec 7 % de taux brut de scolarisation. Il estime qu'il faut faire intervenir d'autres facteurs, comme les facteurs socioculturels, notamment le facteur religieux (islam) et le facteur de mode de vie (nomade), pour comprendre la situation particulière de certaines régions.

Mais Fernand Sanou (1995 : 29) fait observer qu'en ce qui concerne la sous-scolarisation des filles par rapport aux garçons, on ne peut qu'être frappé par la faible progression à travers les décennies de la représentation des filles dans les effectifs scolaires primaires : 35 % en 1970, 37 % en 1980 et 38 % en 1990.

Les facteurs économiques

Le choix politique de l'Etat burkinabé était aussi dicté par des considérations d'ordre économique, en amont (exiguïté des ressources) comme en aval (volonté d'accroître les ressources nationales, de développer le pays).

L'exiguïté des ressources matérielles et financières de l'Etat a conduit celui-ci 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 les charges de fournitures scolaires et, partant, 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 (INSD, 1996b) indispensables pour le paiement des frais de scolarité et de fournitures scolaires.

Selon Alain Mingat et Jean-Pierre Jarousse (1987), en 1986 le budget de l'éducation était réparti à peu près également entre les trois niveaux d'éducation (primaire, secondaire et supérieur), alors que le rapport des effectifs du supérieur sur ceux du primaire était de 1 à 70. Par ailleurs, le Ministère de l'Éducation lui-même notait en 1987 l'inégalité caractérisée par le fait que les six provinces les moins scolarisées étaient celles qui avaient un budget moyen de 38.700.000 FCFA dont seulement 1,4 % consacrés à l'éducation alors que le Kadiogo, province la plus scolarisée et la mieux nantie, avait un budget de 2.043.000.000 FCFA dont 11,7 % consacrés à l'éducation (Sanou, 1997).

Les facteurs socioculturels

La plupart des études passées en revue, notamment celles commanditées par l'UNICEF (Zoungrana et Kano, 1987 ; Adjibade, 1989 ; Somé, 1991 ; Badini, 1994), estiment que si le choix entre les enfants à scolariser est dicté par des considérations économiques, le fait qu'il se fasse au détriment des filles relève davantage de considérations socioculturelles :

- le poids de la tradition qui fait de la femme un « objet » de transactions matrimoniales, et une source de revenus dans certaines localités (Gourma, Tapoa) où la dot est assez élevée (Somé, 1991 ; Yaro, 1994 ; Badini, 1994). 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.
- le poids aussi de la religion, notamment l'islam au nord qui assimile scolarisation à christianisation, l'animisme au sud-est (Gourma et Tapoa) qui conditionne la scolarisation des filles au verdict de la consultation géomancique du sable (Yaro, 1994).
- les tâches domestiques, qui sont l'apanage des filles considérées comme des aides familiales indispensables aux ménages. Jarousse et Mingat (1991) disent que « selon les déclarations des enseignants, 40 % des élèves seraient effectivement gênés dans leur activité scolaire par les travaux qu'ils ont à accomplir en dehors de l'école. Ce résultat vaut pour les deux zones géographiques (même si le type d'activités est susceptible d'être relativement différent dans les deux types de milieux), dans la mesure où 43 % des urbains et 38 % des ruraux de l'échantillon sont, selon les indications des enseignants, dans cette situation ». Sanou (1995) observe qu'avant d'aller à l'école, 85,7 % des filles contre 32,5 % des garçons font le ménage. Et au retour de l'école, 70,6% des filles contre 31,6 % des garçons font des travaux domestiques, tandis que 34,2 % des garçons, contre 2,9 % des filles étudient ou s'adonnent à d'autres activités.

Les facteurs pédagogiques

La sous- scolarisation des filles semble aussi tenir de leurs moins bonnes performances par rapport à celles des garçons. Les filles redoublent un peu plus que les garçons (17,5 % contre 16,8 % entre 1989 et 1995). Elles réussissent moins aux examens du CEPE (47,3 % contre 53,6 % entre 1989 et 1995) et aux concours d'entrée en 6^{ème} (8,6 % contre 15,1 % entre 1972 et 1990).

Plusieurs études (Soulie-Delmas, 1981 ; Adjibade, 1989 ; Jarousse et Mingat, 1991 ; UNICEF-UNESCO, 1993 ; Badini, 1994) évoquent entre autres l'impact des préjugés négatifs et des stéréotypes sexistes de la part des enseignants, et l'inadaptation des contenus des programmes d'enseignement aux préoccupations des élèves en général et des filles en particulier. D'autres études, notamment Sanou (1995), avancent l'hypothèse d'un blocage psychologique lié au contexte solennel des examens et à la faible représentation des filles par rapport aux garçons.

Discussion du poids relatif des différents facteurs

Sanou (1997) attire l'attention sur la nécessité d'examiner les interactions possibles entre les différents facteurs explicatifs (notamment les facteurs socioculturels et les facteurs économiques) de la sous- scolarisation des filles par rapport aux garçons et d'apprécier leur poids relatif dans cette sous- scolarisation.

Par exemple, le facteur religieux, avec l'intervention des marabouts, des imams et des maîtres d'école coranique dans les communautés à dominante musulmane, n'est pas analysé en rapport avec le rôle économique et social que joue l'islam pour ces notabilités qui tirent leur pouvoir économique et social des pratiques religieuses. Si le marabout ou le maître d'école coranique tire une (bonne) partie de ses ressources de la fréquentation des écoles coraniques, n'est-il pas raisonnable de penser que la religion n'est pas le seul mobile de son opposition à la scolarisation dans les autres types d'écoles ?

Le problème des mariages précoces et/ou forcés est souvent présenté comme un phénomène exclusivement culturel là où ils sont pratiqués (Delmas-Soulier, 1981 ; Adjibade, 1989 ; Some, 1991 ; Badini, 1994), alors qu'il est possible de l'examiner en relation avec le problème économique, en termes d'avantages immédiats tirés ou futurs attendus par les parents du mariage de leur fille en comparaison des incertitudes de tous ordres que comporte sa scolarisation. Dans certaines régions (Kéné Dougou, Gourma), la dot s'élèverait à 300 000 francs CFA, soit environ cinq fois le revenu par tête d'habitant en milieu rural.

L'enquête prioritaire de l'INSD (1996a : 79) a permis une mesure du poids relatif du facteur économique. La répartition des causes de la non-scolarisation ou de l'abandon scolaire fait ressortir l'importance relative du coût de la scolarisation selon les groupes socio-économiques : 10,4 % pour les salariés du public, entre 17% et 19 % pour les salariés du privé, les artisans et commerçants et autres actifs, et 30,9 % pour les agriculteurs vivriers.

En se référant à ces données et à d'autres analyses (Yaro, 1994 ; Adjibadé, 1989), l'étude documentaire de Sanou (1997) conclut également à la primauté du facteur économique sur ceux d'ordre socioculturel et pédagogique. Les croyances et valeurs culturelles n'expliquent pas à elles seules le comportement des parents face à la scolarisation des enfants ; elles interviennent sous la contrainte économique.

Le faible taux de scolarisation pour l'ensemble du Burkina Faso semble tenir essentiellement à des causes économiques. L'exiguïté des ressources disponibles amène l'Etat à opérer des choix dans leur allocation, cela en fonction d'un objectif politique ou vision du monde (?), du développement du pays et aussi du rôle de l'éducation dans ce développement, dans la société.

Les obstacles économiques sont donc les obstacles majeurs qui mettent en branle les autres, en particulier les obstacles socioculturels parmi lesquels la religion et, pour ce qui concerne la sous-scolarisation des filles, le rôle de la femme dans la société : « Les stratégies de sélection discriminatoire des familles se veulent une réponse aux stratégies publiques de filtrage de la demande d'éducation pour l'ajuster à une offre limitée déterminée par des impératifs autres que sociaux. En décidant d'investir dans l'éducation des garçons plutôt que dans celle des filles, les familles entendent tirer avantage des deux types de sociétés existants : le moderne à promouvoir à travers les garçons et le traditionnel à conserver à travers les filles » (Sanou, 1995).

Les populations qui affichent un certain « conservatisme culturel » (comme celles des provinces les moins scolarisées du Namentenga, de la Tapoa, du Gourma, de l'Oudalan et du Séno) sont aussi celles qui sont les plus éloignées, physiquement et économiquement, des nouvelles valeurs urbaines et des circuits économiques modernes. Sauvegarder ses liens de solidarité sociale à travers les mariages des filles à scolariser devient une démarche rationnelle face à l'incertitude d'intégration de ce nouveau milieu économique urbain.

La situation scolaire des enfants confiés en milieu urbain renvoie aussi à une conjugaison des facteurs culturels et économiques. Une récente analyse issue de l'enquête menée par l'UERD auprès de ménages de la capitale Ouagadougou (Moguerou, 1999) révèle que les enfants confiés, et particulièrement les filles, sont les plus faiblement scolarisés (nettement moins que les propres enfants des chefs de ménage) : le motif de leur confiage n'est pas la scolarisation, mais l'aide au ménage d'accueil, que ce soit à des fins domestiques, productives et/ou commerciales. Il est intéressant de noter que

les ménages dirigés par une femme, les ménages dont le chef est instruit et/ou relève d'une catégorie professionnelle économiquement favorisée accueillent les plus fortes proportions d'enfants confiés. S'intéressant au rendement scolaire des élèves sous tutorat à Ouagadougou, Komlan Lokpo (1999) a pu mettre en lumière l'importance de la nature des relations entre l'élève et son milieu familial d'accueil, qui jouent du reste souvent négativement sur la scolarité des enfants (en termes de « détournement » de l'argent envoyé par les parents, d'exploitation des enfants par le travail domestique, d'abus sexuels pour les jeunes filles, etc.).

Si les perceptions et croyances culturelles orientent les décisions des parents pour la scolarisation de leurs enfants, en particulier leurs filles, celles-ci ne peuvent pas être tenues pour fondamentales ou, en tout cas, indépendantes des considérations économiques, économie et culture s'interpénétrant comme le souligne Sardan (1995).

Conclusion

On peut tout d'abord regretter la rareté des études offrant un éclairage statistique à une large échelle, notamment au niveau national, sur les divers facteurs pouvant influencer sur les pratiques familiales en matière de scolarisation. Dans le cadre précisément du Réseau sur « les déterminants familiaux de la scolarisation », nous avons mentionné que des projets allant dans ce sens sont en cours.

En corollaire à ce constat, peu d'études présentent des résultats qui permettent de mesurer la part explicative respective de chacun des facteurs identifiés : le sexe de l'enfant, l'ethnie, la religion, le niveau d'instruction du chef de ménage, etc. Très souvent, les études réalisées reposent plutôt sur les perceptions de l'école et des obstacles à la scolarisation (surtout pour les filles) par les parents et les enseignants, et non sur l'observation des faits (des pratiques), des caractéristiques de l'environnement familial.

Le nombre des facteurs pris en compte au niveau familial apparaît de surcroît limité. Pourtant, outre les variables listées ci-dessus, d'autres facteurs sont susceptibles d'influer sur la scolarisation des enfants mais sont rarement considérés: le statut familial de l'enfant au sein de son ménage de résidence, les autres caractéristiques du chef de ménage, des parents et des autres membres du ménage (sexe, âge, état matrimonial, etc.), la taille et la composition du ménage, les conditions d'habitat.

Par ailleurs, les études accordent rarement l'attention à l'interaction des différents facteurs, chacune se focalisant sur l'un ou l'autre de ces facteurs considérés comme essentiels. Ainsi, Sanou *et al* (1997 : 36) soulèvent les problèmes posés par la mise en avant, trop systématique, des obstacles socioculturels, de la culture, des mentalités, de la tradition pour expliquer

les résistances face à la scolarisation (notamment des filles) : « On a l'impression d'avoir affaire à une sorte de « trou noir » par lequel les populations passent pour adopter des comportements « bizarres », en tout cas non cartésiens » (Sanou *et al.*). Sans doute conviendrait-il d'être plus rigoureux dans la manière d'appréhender ces facteurs d'ordre culturel (et religieux), et plus prudent lors de leur interprétation. La question du travail des enfants (aide aux travaux domestiques, aux travaux des champs, pour la garde des animaux, etc.), par exemple, apparaît plus souvent présentée sous l'angle socioculturel, qu'en termes de contrainte économique, de caractéristique des systèmes de production intégrant le travail des enfants.

L'accent mis sur la (sous)scolarisation des filles conduit par ailleurs à occulter d'autres aspects des pratiques éducatives des familles, qui sont également importants.

La relation entre scolarisation et « confiage » des enfants, qui se révèle complexe et ambivalente, mériterait par exemple une plus grande attention, à travers une mise en rapport avec la problématique du travail des enfants.

Si les garçons sont plus scolarisés que les filles, ils le sont cependant rarement tous : selon quels critères, quelles logiques se fait alors le choix de scolariser certains et pas les autres ? Et le même questionnement vaut bien sûr aussi pour les filles.

Il conviendrait enfin de s'intéresser davantage aux différences observées de comportement des hommes et des femmes (en tant que parents et/ou chefs de ménage) face à la scolarisation des enfants.

Note

¹ Dans le cadre du Réseau de l'UEPA, quelques analyses secondaires d'enquêtes existantes ont commencé à être réalisées. Cependant, dans l'optique de cet ouvrage et compte tenu de leur caractère encore exploratoire, elles ne sont pas prises en compte ici.

Bibliographie

- Adjibade Awa, 1989 – *Etude sociologique sur la scolarisation des jeunes filles au Burkina Faso. Provinces de : Bougouriba, Gourma, Houet, Sanmatenga, Soum, Yatenga*, Unicef/IPD-AOS, Ouagadougou, 57p. + annexes.
- Badini Amadé, 1994 – *Minimum éducatif et résistance à la scolarisation des filles (études faites sur huit provinces du Burkina Faso : Boulkiemdé, Gnagna, Kéné Dougou, Namentenga, Oudalan, Passoré, Bam, Yatenga)*, Unicef.
- Burkina Faso (s.d.), *L'école révolutionnaire burkinabé*, 359p.
- Burkina Faso (1997), *Plan stratégique décennal 1997-2006 de l'éducation*, 200p.
- Burkina Faso (1999), *Tableau de bord de l'enseignement primaire (Année scolaire 1997/98)*, 47p.

- Dacher, 1977 – *Haute-Volta : l'inégalité d'accès à l'éducation des femmes et des jeunes filles*, Unesco, Paris.
- Damiba A, 1978 – *Les inégalités éducatives en Haute-Volta*, IPE, Paris, 16p.
- Delmas-Soulier Françoise, 1981 - *Education et scolarisation en Haute-Volta, accès des filles et des femmes à l'instruction scolaire depuis les indépendances*, Ouagadougou, multigr., 119p.
- Gérard E., 1998 - « Femmes, instruction et développement au Burkina Faso », in LANGE M-F (sous la direction de) *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous contrainte*, Karthala, Paris, pp.197-220.
- IPB (Institut Pédagogique du Burkina), 1991 – *Enquête participative sur les aspects socio-culturels de la fréquentation scolaire des filles, niveau primaire, au Burkina Faso*, Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation de Masse, Ouagadougou, 118p.
- INSD, 1996a - *Analyse des résultats de l'enquête prioritaire sur les conditions de vie des ménages*, Première édition, Ouagadougou.
- INSD, 1996b - *Le profil de pauvreté au Burkina Faso*. Première édition, Ouagadougou, 170p.
- Kyedrebeogo Roseline Somnona, 1995 – *Les causes socio-culturelles de la déperdition scolaire chez les filles au Burkina Faso : cas de la province du Kadiogo*, Mémoire de maîtrise, Institut National des Sciences de l'Education (INSE), Université du Bénin, Lomé, 105p.
- Kompaore Yvette, 1990 – *Scolarisation féminine et développement au Burkina Faso*, Cidep, Louvain-La-Neuve, 43p.
- Lelievre, Françoise et Claude Lelievre, 1991 - *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Nathan, 272p.
- Lopko, Komlan, 1999 - *Conditions socio-économiques et rendement scolaire des élèves sous tutorat à Ouagadougou : une approche des relations entre la famille « tutorale » et les résultats à l'école*, Mémoire de maîtrise de sociologie, Université de Ouagadougou, 121p.
- Maiga Hamidou Guélo, 1989 – *La problématique de la scolarisation dans la Province de l'Oudalan*, Mémoire de fin d'études du cycle supérieur, ENAM, Ouagadougou.
- Maiga Harouna Hamidou, 1991 – *Etude pour un accroissement du taux de scolarisation dans la Province du Séno*, Mémoire de fin d'études du cycle supérieur, ENAM, Ouagadougou.
- Mingat Alain Et JAROUSSE Jean-Pierre, 1987 - *Coûts, financement et politique de l'éducation au Burkina Faso*,
- Mingat Alain, Jarousse Jean-Pierre, Ouedraogo S, et Zebango Marlène, 1991 - *Les facteurs agissant sur les acquisitions des élèves à l'école primaire au Burkina Faso*, 61p.
- Moguerou Laure, 1999 – *Stratégies de scolarisation des ménages ouagalais*, Mémoire de DEA de démographie économique, IEP de Paris, 68p. + annexes.
- Moumouni Abdou, 1964 - *L'éducation en Afrique*, Paris, François Maspéro.
- Nignan Pauline, 1981 – *Les problèmes de la scolarisation des filles en milieu rural Mossi*, IPB, Ouagadougou.
- Onadja Madia David, 1991 – *Approche pour un accroissement du taux de scolarisation dans la Province de la Tapoa*, Mémoire de fin d'études du cycle supérieur, Enam, Ouagadougou.
- Ouedraogo Boumgondé Daniel, 1991 – *L'inégalité devant l'éducation selon le statut professionnel des parents : l'exemple de l'enseignement primaire public dans la ville de Ouagadougou*, Mémoire de fin d'études du cycle supérieur, ENAM, Ouagadougou.

- Sankara Saïdou, 1996 – *Bureaucrates et commerçants face à l'école : cas de la ville de Ouahigouya*, Mémoire de maîtrise de sociologie, FLASHS, Université de Ouagadougou, 80p.
- Sanon Apollinaire, 1997 – *La daba et le bic : pratiques sociales et déperditions scolaires en milieu rural Bobo. Cas des villages de Koumi et Nasso*, Mémoire de maîtrise de sociologie, FLASHS, Université de Ouagadougou, 95p.
- Sanou Fernand, 1995 – *Etude sur la sous-scolarisation des filles au Burkina Faso*, Université de Ouagadougou, 119p.
- Sanou Fernand, 1997 – *Etude documentaire : la sous-scolarisation des filles au Burkina Faso*, Université de Ouagadougou, 122p.
- Sanou Fernand, Napon Abou, Barry Henriette, Kielwasser Marie-Clémence, Korsaga Kadiatou, Zala Lagnonom et Zoundi Tanga Paul, 1997 – *Plan décennal de développement de l'enseignement de base au Burkina Faso : scolarisation des filles et alphabétisation des adultes*, MEBA, Rapport définitif, 121p.
- Sanou Salimata, 1988 – *La scolarisation des filles au Burkina Faso*, Institut International de Planification de l'Education, 45p.
- Sardan Jean-Pierre Olivier (de), 1995 – *Anthropologie et développement. Essai en socio-anthropologie du changement social*, Karthala, Paris.
- Sidibe Jeanne, 1993 – *Analyse sectorielle de l'enseignement de base et de l'alphabétisation de masse : phase I*, MEBA, Pnud/Unesco, Ouagadougou, 60p.
- Some T. Jean-Baptiste, 1991 - *Enquête participative sur les aspects socio-culturels de la fréquentation scolaire des filles, niveau primaire, au Burkina Faso*, MEBA/IPB, Ouagadougou, 118p.
- Some T. Jean-Baptiste, 1994 – « Les aspects socio-culturels de la fréquentation scolaire des filles au niveau primaire du Burkina Faso », *CJAS/RCEA*, 28 : 2, pp.276-289.
- Toe Noël, 1991 – *La problématique de la scolarisation des filles : le cas de la Province du Namentenga*, Mémoire de fin d'études, ENAM, Ouagadougou, 94p.
- Yaro Yacouba, 1994 – *Pourquoi l'expansion de l'enseignement primaire est-elle si difficile au Burkina Faso ? Une analyse socio-démographique des déterminants et des perspectives scolaires de 1960 à 2006*, Thèse, IDUP-Université de Paris 1, 391p.
- Yaro Yacouba, 1994 – « Les stratégies scolaires des ménages au Burkina Faso », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol.31, n°3, pp.675-696.
- Zougrana Cécile, Kano Hamidou, 1987 – *L'évaluation de la situation d'ensemble de l'enseignement primaire dans douze (12) provinces (Bam, Bougouriba, Houët, Gnagna, Gourma, Kadiogo, Namentenga, Sanmatenga, Soum, Sourou, Tapoa, Yatenga)*, UNICEF-Ministère de la Planification.

RESEAUX THEMATIQUES DE RECHERCHE DE L'UEPA
UAPS THEMATIC RESEARCH NETWORKS

Numéro 1 janvier 2001/ Number 1, January 2001



Network on Family and Schooling in Africa
Réseau sur la famille et la scolarisation en Afrique

LA DEMANDE D'EDUCATION EN AFRIQUE
ETAT DES CONNAISSANCES ET PERSPECTIVES
DE RECHERCHE

Sous la Direction de

Marc PILON et Yacouba YARO

UEPA
Union pour l'Étude de
la Population Africaine



UAPS
Union for African
Population Studies

Sommaire

Avant-propos	1
Alice Kouadio	
Introduction	5
Marc Pilon, Etienne Gérard, Yacouba Yaro	
Première partie: considérations générales	
Chapitre 1 : Revue générale de la littérature sur la demande d'éducation	19
Jean-François Kobiane	
Chapitre 2 : Introduction à l'approche économique de la demande d'éducation	49
David Shapiro, Antoine Bommier	
Chapitre 3 : La demande d'éducation en Afrique : approches sociologiques	63
Etienne Gérard	
Deuxième partie : L'état des connaissances dans les pays	
Chapitre 4 : Le Bénin	83
Julien K. Gaye Guignido, Martin Laorou, Kokou Zounon	
Chapitre 5 : Le Burkina Faso	99
Idrissa Kaboré, Jean-François Kobiané, Marc Pilon, Fernand Sanou, Salimata Sanou	
Chapitre 6 : Le Cameroun	117
Jean Wakam, Bakwate Banza Nsungu	
Chapitre 7 : La Côte-d'Ivoire	135
Alice Kouadio, Joseph Mouanda	
Chapitre 8 : Le Mali	151
Sékou Diarra, Yorodian Diakité, Mamadou Konaté, Marie-France Lange	
Chapitre 9 : Le Niger	171
Ali Daouda, Abdoul Aziz Issa Daouda, Hamsatou Souley	
Chapitre 10 : Le Congo démocratique	185
Sekimonyo wa Magango, Ngondo a Pitshandenge	
Chapitre 11 : Le Togo	199
Raymond Kouwonou	
Conclusion : Enseignements et perspectives de recherche	213
Marc Pilon, Etienne Gérard, Yacouba Yaro	
Annexes	
Liste des auteurs.....	220